

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN EUROPE

20

2015 日本語教育シンポジウム

第 19 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

第 15 回フランス日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

The Proceedings of
the 19 th Japanese Language Symposium in Europe
27-29 August, 2015

2015

ヨーロッパ日本語教師会

Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE)

フランス日本語教師会

Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF)

本シンポジウム開催にあたり、以下の機関より多大なるご支援を賜りました。

心より感謝申し上げます。

Our heartfelt gratitude to the following organization.

ボルドーモンテーニュ大学
Bordeaux Montaigne University

在フランス日本大使館
The Embassy of Japan in France

後援

国際交流基金
The Japan Foundation



目次

はじめに	1
------	---

プログラム	2
-------	---

発表タイムテーブル	3
-----------	---

《 基調講演 》

書き手と読み手の対話.....	8
砂川有里子	
対話は言語教育に何をもたらすか.....	19
細川英雄	
日本文学は日本語・日本文化習得にどのように役に立つか.....	31
牧野成一	

《 パネル発表 》

「非伝達的」な日本語対話能力の存在・解明・育成.....	54
定延利之、鎌田修、嶋田和子	
日本語教育における「対話」の意味と可能性 -学習者と教師の「自立」の観点から-...	72
塩谷奈緒子、武一美、新井 久容	
人類学の方法論に基づいた日本語教育におけるフィールドワークプロジェクト.....	90
村田晶子、佐藤慎司	
学習者の社会階層と日本語学習.....	96
岡野 かおり	
日本語学習者コーパスにおける対話 -ロールプレイ、メール、エッセイの分析をと して-.....	102
田中真理、迫田久美子、野田尚史	
複数言語環境に生きる人々の「日本語使用、日本語学習」の意味とアイデンティテ ィ.....	120
三宅和子、川上郁雄、岩崎典子	

《 ワークショップ 》

日本語ネイティブ教師とノンネイティブ教師の対話 -ヨーロッパの日本語教育現場で の協働を考える-.....	138
篠崎摂子、エヴリン・ルシーニョ=オドリ、大島弘子、ジャン・バザンテ	
日本語教育におけるパフォーマンス・ラーニング -演劇的知を活かす-.....	140
仙石桂子、Gehrtz 三隅友子	
マルチ・メディア『ことばうたワークショップ』芸術による相互関係の構築.....	142
山崎佳代子	
劇作りと対話 -ワークショップからみえてきたもの -	145
斉木ゆかり	

《 口頭発表 》

演劇プロジェクト授業における相互自己評価.....	147
中山由佳、中川千恵子	
先輩日本語学習者と協働での作文活動における対話の分析とそこから生起する学び の一考察.....	153
寺田恵理、保崎則雄	
学習者との対話 - 共同プロジェクト、自律学習支援サイト作成を通して-	159
鈴木裕子	
日本語母語話者との対話をもたらす学習への影響 - 日本語教育実習生受け入れを通 して-	165
新谷知佳	
協働学習としての日本語実習	171
岩内佳代子	
日本語非母語話者の日本語教育実習生は授業観察を通してどのように成長するか？	177
大和祐子	
B1 レベルの対話能力養成のためのストラテジー指導 - 『まると中級（B1）』の開 発と試用をめぐって-.....	183
藤長かおる、斎藤誠	
やり取りにおける問題解決に焦点を当てた会話教材開発の試み.....	189
初鹿野阿れ、岩田夏穂	
言語テストに基づくドイツ人学習者の対話型コーパス構築.....	195
村田裕美子、李在鎬	
自律学習の明確化を導くインターネット日本語利用.....	201
赤羽優子、吉岡薫	
フランスの大学における日仏遠隔タンデム -対話を通じての自律学習をめざして- 207	
竹内理恵	
日本語教育における Skype を利用した遠隔交流の実践の試み.....	213
ティツィアーナ・カルピ	
日本語母語話者との対話における中級日本語学習者の聴解困難点.....	219
野田尚史、中島晶子、村田裕美子、中北美千子	
「共話」の教育において学習者の認識に注目する重要性.....	225
田所希佳子	
自然会話を素材とする共同構築型 WEB 教材を使った「対話」と「会話」の教育 231	
宇佐美まゆみ	
日本語環境は短期留学生の対話能力にどのような作用を及ぼすか.....	237
谷部 弘子、高橋 美奈子、本田 明子	
日本滞在を経て学習者の相互行為参与の形がどう変わったか - マルチモーダルの分 析 -	243
東伴子	
日系企業・団体との対話を取り入れた中上級日本語学習環境 - 状況的学習論からの分 析-.....	249
吉岡薫、赤羽優子、田村直子、加藤由実子	
トルコ人日本語学習者の朗読音声に現れる母語の影響.....	255
石山友之	

インターネットを活用した音声指導 - ユーロッパ圏日本語学習者を対象として -.....	261
戸田貴子、大久保雅子、千仙永	
活動型授業における音声評価ルーブリックの作成の試み.....	267
金村久美、中川千恵子、林良子、磯村一弘	
日本語教育とディスレクシア - ユーロッパの日本語教育機関における対応の現状と展 望 -.....	273
池田伸子、大島弘子、西澤芳織、守時なぎさ	
「漢字系統樹」作成とその意義.....	279
善如寺俊幸	
逆引き辞書の作成を可能にする対訳辞書編集システムの構築.....	285
川村よし子	
日本語母語話者と日本語学習者におけるカタカナ語の使用についての研究.....	291
池谷知子、久津木文	
現代日本語に於ける「もうける」の意味用法について	297
池田諭	
中級以上の日本語学習者に対するアカデミック・ライティングのための日本語文法 教育 - 引用動詞を用いた意見述べの文末表現をめぐって -	303
小森万里	
複言語・複文化アイデンティティ構築過程における日本語習得の影響 - フランスの大 学の日本語学習者を対象に -	309
小間井麗	
ソーシャルメディアを活用したキャリア学習環境を学習者はどのように捉えている か - ベトナム人学生へのライフストーリーから -.....	316
高橋薫、藤本徹、山内祐平	
CLD 生徒に対する縦断調査の結果から窺える対話と継承語の重要性.....	322
野山広	
日本語教科書における「ましょう」の導入について - 使用実態の視点から -.....	328
東條和子	
教科書の会話練習の活用と文法学習について.....	334
藤野華子	
文法項目用例検索データベース「はごろも」の開発と公開.....	340
堀恵子、李在鎬、江田すみれ	
ビデオ会議における「異文化理解」を再考する - 「他者」の議論を手がかりに -.....	346
川本健二、深川美帆	
卒業論文執筆を意識した日本語授業 - アカデミックな対話の促進を目指して -.....	353
内川かずみ	
学習者の自己内対話から読解能力・読解指導を考える - 思考発話データの分析 - ...	359
櫻井直子	
中上級日本語教育と日本研究の連携の可能性 - 文語文献講読から探るクリティカルな 思考の深化の過程 -.....	365
金山泰子、串田紀代美	
《ポスター発表》	
継承日本語を学ぶ子どものための教科書開発.....	371

山本絵美、米良好恵

ヨーロッパにおける継承日本語教育機関のネットワーク構築をめざして.....	373
クレニン道上まどか、カイザー青木睦子	
イタリア語話者のための会話教材における発音表示.....	375
小林ミナ、藤井清美、柳田直美	
文法、どう教える？ - 教室実践が示唆する文法教育における対話の重要性 -.....	377
鬼頭夕佳	
「聞き手参加型聴解」の教材開発.....	379
金庭久美子、山森理恵、奥野由紀子、鎌田修	
ことばの表出を促す初級語彙マップ教材の開発.....	381
徳弘康代	
支援のコミュニケーションにおける「関係構築力」の再考 - 複言語サポーターのインタビューから -.....	383
徳井厚子	
異分野間の人々が学ぶ展開：大学院生の「越境」対話を例として.....	385
佐野香織	
日本語学習者の雑談における語り - 協働的な発話連鎖に注目して -.....	387
宮永愛子	
日本語 learner から日本語 user へ - ある移住者のナラティブから -.....	389
八木真奈美	
BJ-CAT ビジネス日本語テスト - タスク遂行型の問題項目の作成 -.....	391
赤木彌生、伊東祐郎、本田明子	
日本語教育語彙表と検索システム.....	393
李在鎬、砂川有里子、長谷部陽一郎	
Politeness as Part of Intercultural Competence: Teaching Japanese politeness strategies to Swedish learners.....	395
AIDA NIENDORF, Mariya	
接触場面における日本語母語話者の配慮 - ロールプレイにおけるモニタリングの分析を通して -.....	397
フォード丹羽順子、三宅和子	
ブルックス文庫を使った学習者主体の教室活動の一例 - 台本を書く -.....	399
池城恵子	
中級日本語学習者の文章理解における問題点.....	401
高橋亜紀子	
留学生の論述パターンから見るレポート指導の方向性 - 日本人学生の期末レポート、院生、研究者の学術論文との比較を通して -.....	403
中尾桂子	
非漢字圏学習者はPCを用いてどのように文章を作成しているか - ハンガリー人学習者を事例として -.....	405
相川弓映	
e ポートフォリオを利用した作文指導に対する学習者のナラティブ分析 - 振り返り活動が定着しなかった学習者の背景と ICT 教育の課題 -.....	407
毛利貴美、中井好男	
移民2世の社会的統合過程におけるフリースクールの意義 - フリースクール卒業生の	

インタビューから-	409
奥藺克彦	
初級教科書の対話に埋め込まれた社会規範 - 社会文化行動に注目して-	411
伊藤誓子、保坂敏子	
会話テスト JOPT 抽出データに与えるインタビュアーの影響 / “Influence of Interviewers on JOPT Conversation Test Data”.....	413
西川寛之、鎌田修、野口裕之、伊東祐郎、嶋田和子、野山広、由井紀久子、六川雅彦、李在鎬	
アカデミック日本語教育における対話タスクの連続性.....	415
藤森弘子	

ヨーロッパ日本語教師会 417

フランス日本語教師会 418

「報告・発表論文集」編集・校正協力者（五十音順）／ 編集者後記 419

はじめに

2015 年 8 月 27 日から 29 日の 3 日間、フランスのボルドーモンテーニュ大学で第 19 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムが開催されました。このシンポジウムは、フランス日本語教師会（AEJF）第 15 回フランス日本語教育シンポジウムを兼ねるものでした。またフランスでヨーロッパ日本語教育シンポジウムを開催するのは、2004 年のリヨン大会より 2 回目となります。参加者は地元のフランスをはじめ 21 カ国からの 230 名となり、非常に多くの参加者を迎えました。

今大会は「日本語教育における対話について考える」をテーマとし、日本語教育を通して対話という概念を改めて考えることを目的としました。第 1 日目の基調講演は、筑波大学名誉教授、砂川有里子先生に「書き手と読み手の対話」という演題でお話しいただき、対話相手がその場にいない書き言葉の世界で読み手と書き手がどのように対話を行なっているかについて分かりやすい説明をいただき、また作文教育における指導法へのヒントをいただきました。2 日目は、早稲田大学名誉教授、細川英雄先生に「対話は言語教育に何をもたらすか」という演題でお話しいただき、対話という概念は、個人の社会参加を構築する人間的なことばの教育に根ざす考えであることを伺い、日々行なう日本語教育のあり方を見つめ直す機会をいただきました。3 日目は、プリンストン大学名誉教授、牧野成一先生が「日本文学は日本語・日本文化習得にどのように役に立つか」という演題で、言語教育で重視されている「批判的思考」とならび、文学作品を通した「創造的・創造的思考」を育成することの大切さをお話くださいました。

3 日間にわたる今大会では、この他に厳正な審査によって選ばれた 4 つのワークショップ、5 つのパネルディカッション、40 本の口頭発表と 24 本のポスター発表が平行して行なわれました。その 1 つ 1 つが「対話」をテーマにした貴重な研究成果や教育現場での緻密な考察に基づく発表で非常に興味深く、各会場では活発な議論がなされました。ディスカッションは会場だけでなく休憩時間や懇親会でも続き、国を超えた参加者同士の新たな出会い、そして新たな対話を生みだすことができたのではないかと思います。

最後になりましたが、このシンポジウム開催にあたりご支援・ご援助いただきました国際交流基金パリ日本文化会館、ボルドーモンテーニュ大学、在仏日本大使館に心からお礼申し上げます。また、企画準備にあたってご指導くださったヨーロッパ日本語教師会マルチェッラ・マリオッティ会長、ならびに役員会の皆様、準備に尽力くださった実行委員会のみなさん、ボルドーモンテーニュ大学日本語科の学生たちにもここに感謝の意を称したいと思います。そしてこのシンポジウムは参加者の皆さんの支えなくしては実現できませんでした。本当にありがとうございました。

高橋希実
フランス日本語教師会会長
第 19 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム実行委員長

第19回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム プログラム

8月27日（木）

8:45-9:30: 受付

9:30-10:00: 開会式:

Jean-Paul Jourdan ボルドーモンテニュ大学学長

Frédéric Lambert ボルドーモンテニュ大学言語学研究所 代表

Kôhei Ohkawa 在フランス日本大使館 広報文化部 一等書記官

Tomoaki Shimane 国際交流基金パリ日本文化会館 副館長

10:00-11:30: 基調講演（筑波大学名誉教授：砂川有里子）

11:30-13:00: 昼食

13:00-14:30: パラレルセッション①（口頭発表）

14:30-15:00 コーヒーブレイク

15:00-16:30: パラレルセッション②（ワークショップ）

16:45-18:00: AJE 総会

19:30-20:30: ウェルカムパーティー（アキテーヌ博物館：Musée d'Aquitaine）

8月28日（金）

9:00-10:30: 基調講演（早稲田大学名誉教授：細川英雄）

10:30-11:00: コーヒーブレイク

11:00-12:30: パラレルセッション③（パネル）

12:30-14:00: 昼食

12:40-14:00: アトリエ（くろしお出版『とびら』、スリーエーネットワーク『みんなの日本語 中級』の教材を使った授業についてのアトリエ）

14:00-15:30: ポスター発表

15:30-17:00: パラレルセッション④（口頭発表）

17:15-18:30: AEJF 総会

20h: 懇親会（メルキュールホテル：Mercure Hotels Château Chartrons Bordeaux）

8月29日（土）

9:15-10:45: 基調講演（プリンストン大学名誉教授：牧野成一）

10:45-11:10: コーヒーブレイク

11:10-12:40: パラレルセッション⑤

（AJE プロジェクト報告／パネル／口頭発表）

12:40-14:00: 昼食

14:00-15:30: パラレルセッション⑥（口頭発表）

15:45-16:15: 閉会式

発表タイムテーブル

パラレルセッション① 口頭発表 8月27日(木) 13:00-14:30

会場1 (Amphi RENOARD)	会場2 (Amphi CIROT)	会場3 (M101)	会場4 (J002)
中山由佳、 中川千恵子 演劇プロジェクト授業 における相互評価活動	新谷知佳 日本語母語話者との対話 がもたらす学習への影響 日本語教育実習生受け入 れを通して	藤長かおる 斉藤誠 B1レベル対話能力育成 のためのストラテジー指 導 -『まるごと中級(B1) 』の開発をめぐる-	赤羽優子 吉岡薫 自律学習の明確化を導 くインターネット日本 語テスト利用
寺田恵理 保崎則雄 先輩学習者と協働での 作文活動における対話 の分析とそこから生起 する学びの一考察	岩内佳代子 協働学習としての日本語 実習	初鹿野阿れ 岩田夏穂 やり取りに置ける問題開 発に焦点を当てた会話教 材開発の試み	竹内理恵 フランスの大学におけ る日仏遠隔タンドム-対 話を通じての自律学習 をめざして-
鈴木裕子 学習者との対話-共同 プロジェクト、自律学 習支援サイト作成を通 して	大和祐子 日本語非母語話者の日本 語教育実習生は授業観 察を通してどのように成 長するか。	村田裕美子 李在鎬 言語テストに基づくドイ ツ人学習者の対話型コー パス構築	ティツィアーナ・カル ピ 日本語教育における Skypeを利用した遠隔交 流の実践の試み-ミラノ 国立大学と早稲田大学 との共同研究-

パラレルセッション② ワークショップ 8月27日(木) 15:00-16:30

会場1 (Amphi RENOARD)	会場2 (Amphi CIROT)	会場3 (M101)	会場4 (J002)
篠崎摂子 エヴリン・ルシーニ ユ=オドリ 大島弘子 ジャン・バザンテ 日本語ネイティブ教師 とノンネイティブ教師 の対話 -ヨーロッパの 日本語教育現場での協 働を考える-	仙石桂子 Gehertz 三隅友子 日本語教育におけるパ フォーマティブ・ラー ニング-演劇的知を活か す-	山崎佳代子 マルチ・メディア『詩歌 (ことばうた) ワークシ ョップ』-芸術による相 互関係の構築-	斉木ゆかり 劇作りと対話

パラレルセッション③ パネルディスカッション 8月28日（金）11:00-12:30

会場 1 (Amphi RENOARD)	会場 2 (Amphi CIROT)	会場 3 (M101)	会場 4 (J002)
定延利之 鎌田修 嶋田和子 「非伝達的」な日本語 対話能力の存在・解明 ・育成	塩谷奈緒子 武一美 新井久容 日本語教育における「 対話」の意味と可能性- 学習者と教師の「自立 」の観点から-	佐藤慎司 村田晶子 岡野かおり Marcella Mariotti 人類学・社会学とこと ばの教育-ことばの教育 と人類学・社会学の専 門性を持った研究者の 連帯-	田中真理 迫田久美子 野田尚史 日本語学習者コーパスに における対話-ロールプレイ 、メール、エッセイの分 析をとおして-

ポスター発表 8月28日（金）14:00-15:30 中央ホール1階

1.	山本絵美, 米良好恵	継承日本語を学ぶ子どものための教科書開発
2.	クレニン・道上まどか, カイザー青木睦子	スイスの継承日本語教育とヨーロッパにおけるネットワークの 構築-ヨーロッパにおけるネットワーク構築を目指して-
3.	千仙永	発音クラスにおける日本語教実習生の気づき-学習者との対話を とおして-
4.	小林ミナ, 藤井清美, 梶田直美	イタリア語話者のための会話教材における発音表示
5.	鬼頭夕佳	文法、どう教える？
6.	金庭久美子, 山森理恵, 奥野由起子, 鎌田修	「聞き手参加型聴解」の教材開発
7.	徳弘康代	ことばの表出を促す初級語彙マップ教材の開発
8.	徳井厚子	支援のコミュニケーションにおける「関係構築力」の再考- 複言 語サポーターのインタビューから-
9.	佐野香織	学習課題設定を支援する対話の「ことば」：日本学を学ぶ大学 院生のブログ活動を例として
10.	宮永愛子	日本語学習者の雑談における語り- 協働的な発話連鎖に注目して -
11.	八木真奈美	日本語学習から日本語ユーザーへ -ある移住者のナラティブから -
12.	藤森弘子	アカデミック日本語教育における対話タスクの連続性
13.	赤木彌生, 伊東祐郎, 本田明子	BJ-CAT ビジネス日本語テスト-タスク遂行型の問題項目の作成
14.	李在鎬, 砂川有里子, 長谷部陽一郎	日本語教育語彙表と検索システム
15.	. 西川寛之, 鎌田修, 野口裕之, 伊東祐郎, 嶋田和子, 野山広, 由井紀久子, 六川雅彦, 李在鎬	会話テスト JOPT 抽出データに与えるインタビューアーの影響
16.	ナインドルフ会田真理矢	異文化能力としての「ポライトネス・ストラテジー」の運用

17.	フォード丹羽順子, 三宅和子	接触場面における日本語母語話者の配慮-ロールプレイにおけるモニタリングの分析を通して-
18.	池城恵子	多読読み物を使った学習者主体の『読む』教室活動の一例
19.	高橋亜紀子	中級日本語学習者の文章理解における問題点
20.	中尾桂子	留学生の論述パターンから見るレポート指導の方向性 -日本人学生の学期末レポート、院生、研究者の学術論文との比較を通して-
21.	相川弓映	学習者はPCを用いてどのように文章を作成しているのか-ハンガリー人学習者を事例として-
22.	毛利貴美, 中井好男	e ポートフォリオを利用した作文指導に対する学習者のナラティブ分析: 振り返り活動が定着しなかった学習者の背景と ICT 教育の課題
23.	奥蘭克彦	移民指定の社会的統合過程におけるフリースクールの意義について-フリースクール卒業生のインタビューから-
24.	伊藤誓子, 保坂敏子	初級教科書の対話に埋め込まれた社会規範 -社会文化行動に注目して-

パラレルセッション④ 口頭発表 8月28日(金) 15:30-17:00

**パラレルセッション⑤ AJE プロジェクト報告／パネル／口頭発表
8月29日(土) 11:10-12:40**

会場1 (Amphi RENOARD)	会場2 (Amphi CIROT)	会場3 (M101)	会場4 (J002)
野田尚史 中島晶子 村田裕美子 中北美千子 日本語母語話者との対話における中級日本語学習者の聴解困難点	谷部弘子 高橋美奈子 本田明子 日本語環境は短期留学生の対話能力にどのような作用を及ぼすか	石山友之 トルコ人日本語学習者の朗読音声に現れる母語の影響	池田伸子 大島弘子 西澤芳織 守時なぎさ 日本語教育とディスレクシア-ヨーロッパ日本語教育機関における対応の現状-
田所希佳子 「共話」の教育において学習者の認識に注目する重要性	東伴子 日本滞在を経て学習者の相互行為参与の形がどう変わったか - マルチモーダルの分析-	戸田貴子 大久保雅子 千仙永 インターネットを活用した音声指導-ヨーロッパ圏日本語学習者を対象として-	Yoshiko Usui Identifying Classroom Interactional Features of Japanese Social Studies Lessons - Cognitive Demand and Scaffolding -
宇佐美まゆみ 自然会話を素材とする協働構築型 WEB 教材を使った「対話」と「会話」の教育	吉岡薫 赤羽優子 加藤由実子 田村直子 日系企業・団体との対話を取り入れた中上級日本語学習環境・状況的学習論からの分析 5	金村久美 中川千恵子 林良子 磯村一弘 活動型授業における音声評価ループの作成の試み	山元淑乃 ジスラン・ムートン 日本人の『ちょっと面白い話』は日本語学習者に伝わるか-フランスにおけるアンケート調査の分析結果から-

会場 1 (Amphi RENOUEARD)	会場 2 (Amphi CIROT)	会場 3 (M 101)	会場 4 (J002)
AJE プロジェクト報告 (CEFR, J-GAP)	(パネル) 三宅和子 川上郁雄 岩崎典子 複合言語環境に生きる 人々の「言語使用、日 本語学習」の意味とア イデンティティ	(口頭発表) 善如寺俊幸 漢字系統樹 2 8 0 0 の 作成とその意義	(口頭発表) 池田諭 現代日本語に於ける「 もうける」の意味用法 について
		川村よし子 逆引き辞書を可能にする 対訳辞書編集システム の構築	小森万里 中級以上の日本語学習 者に対するアカデミッ ク・ライティングのため の日本語文法教育-引 用動詞を用いた意見述 べの文末表現をめぐって-
		池谷知子 久津本文 日本語母語話者と日本語 学習者におけるカタ カナ語の使用についての 研究	

パラレルセッション⑥ 口頭発表 8月29日(土) 14:00-15:30

会場 1 (Amphi RENOUEARD)	会場 2 (Amphi CIROT)	会場 3 (M 101)	会場 4 (J002)
小間井麗 複言語・複文化アイデン ティティ構築課程におけ る日本語習得の影響-フ ランスの大学の日本語学 習者を対象に-	東條和子 日本語教科書における 「ましよう」の導入に ついて-使用実態の視点 から-	川本健二 深川美帆 ビデオ会議における「 異文化理解」を再考す る-「他者」の議論を手 がかりに-	内川かずみ 卒業論文執筆を意識し た日本語授業-アカデミ ックな対話の促進を目 指して-
高橋薫 藤本徹 山内祐平 ソーシャルメディアを活 用したキャリア学習環境 を学習者はどのように捉	藤野華子 教科書の会話練習と文 法学習について	原伸太郎 「異文化」は外にある のか フランスの大学 日本語専攻の教室で起 きた「日本」のイメー ジを巡る対立と承認に	櫻井直子 学習者の自己内対話か ら読解能力・読解指導- 思考発話データの分析-

えているか -ベトナム人 学生へのライフストーリ ーから-		についての考察	
野山広 CLD 生徒に対する縦断調 査の結果から窺える対話 と継承語の重要性	堀恵子 李在鎬 江田すみれ 文法項目用例データベ ース「はごろも」の開 発と公開	三輪聖 野呂香代子 複合語・複文化主義に 基づく対話に焦点を当 てた日本語教育を考え る-民主的シティズンシ ップと文化間教育の観 点から-	金山泰子 串田紀代美 中上級日本語教育と日 本研究の連携の可能性- 文語文献講読から探る クリティカルな思考の 深化の過程-

基調講演

書き手と読み手の対話

砂川 有里子

筑波大学名誉教授・国立国語研究所客員教授

1 はじめに

「対話」と聞いてまず思い浮かぶのは、話し手と聞き手が頻繁に入れ替わる一対一の会話のことではないだろうか。しかし、バフチンは数々の著作の中で、話し言葉も書き言葉も隔てなく、言葉を使うことのすべてが「対話」とであると唱えている（バフチン著・桑野約（1989）など）。

言うまでもなく、優れた書き手は常に読み手を思い描き、彼らが何を知り、何を知らないか、何に興味を持ち、何に期待するか、どんな意見の持ち主か、自分の考えに同調しそうか反駁しそうか、すなおに自分を受け入れてくれそうかくれなさそうか、今のこの表現が読み手にどう伝わるか、こういったことごとに気を配りつつ筆を進めるものである。それができない書き手の文章は読み手にうまく伝わらず、読み手との対話は破綻する。このように、書くという行為は、書き手が想定する読み手と書き手自身との対話によって、また、その文章を読む現実の読み手と読み手が想定する書き手との対話によって成り立つ相互行為なのである。

本稿では、CMCや軽い文体のエッセイを観察し、どのような表現が書き手と読み手の対話を成り立たせているのか、また、それらの表現が対話という側面でどのような機能を果たしているのかを考察する。次いで、新聞記事を取りあげ、対話を成り立たせるための諸機能が新聞記事の中でどのような表現に支えられているのかを観察する。最後に、新聞記事の観察を通じて得られた知見を、学術論文の執筆の指導にどのように役立てられるかを考える。

2 書き言葉と話し言葉

本論に入る前に、まずは書き言葉と話し言葉の違いについて触れておきたい。

一口に書き言葉と言っても、新聞、論文、手紙、小説、エッセイなど、実にさまざまなジャンルが存在するし、小説やエッセイなどの中には話し言葉のような口調で書かれたものも少なくない。さらに最近ではeメール、ブログ、LINE、チャットなど、コンピュータやスマホを使ったCMC（Computer-mediated Communication）が隆盛で、これらにおいては、いままさにおしゃべりをしている感覚でコミュニケーションが行われ、使われる言葉も話し言葉とあまり大きく変わらない。このような状況で、書き言葉と話し言葉の境界はますます曖昧になりつつある。例えばチャットでは、音声でなく文字を媒体としている点では書き言葉と言えるが、書き手と読み手が頻繁に入れ替わり、対面会話をしている感覚でコミュニケーションが行われ得る。このことを考えると、チャットは書き言葉ではなく話し言葉であると言ってよいようにさえ感じられる。

表1は、典型的な話し言葉や書き言葉の特徴とチャットの特徴とを比較したものである。

×は典型的な書き言葉の特徴、○は典型的な話し言葉の特徴を持つことを表している。この表では、チャットは圧倒的に話し言葉の特徴を持ち、書き言葉の特徴としては、文字や記号を媒体とすることと、同じ空間を共有せずに離れた相手とコミュニケーションを行うこと、この2点に留まっている。

表1 典型的な話し言葉・書き言葉とチャットとの比較

		典型的な話し言葉 (例:対面での雑談)	典型的な書き言葉 (例:新聞記事)	チャット
1	媒体	声	文字・記号	×
2	処理の様態	実時間での処理	時間をかけた処理が可能	○
3	相手との時間の共有性	ある	ない	○
4	相手との空間の共有性	ある	ない	×
5	相手からの即時的フィードバック	ある	ない	○
6	社会性・待遇性・社交性	強い	弱い	○
7	コミュニケーションの目的	共有重視	知識伝達重視	○
8	内容的な完結性	低い	高い	○
9	表現形式的な完結性	低い	高い	○
10	句や文の構造	単純	複雑	○
11	文末の形態	中途終了などが多い	文の形で終わるものが多い	○
12	語彙	少ない	多い	○

しかし、これら2つの特徴は、コミュニケーションを行う上できわめて重要な役割を果たすものである。まず、媒体として文字や記号を使い、声を使わないということは、イントネーション、リズム、ポーズ、声の大きさ、声の調子などといったパラ言語の情報がチャットでは伝えられないということである。一方、空間的に書き手と読み手が共有せず、互いに相手が見えないということは、相手の顔の表情、身振り手振りのような非言語行動を見たり見せたりすることができないということである。これらの点で、たとえ話し言葉にきわめて近いチャットであったとしても、対面の話し言葉に比べると、書き言葉ならではのハンディを負っていると言える。

以下ではこのハンディを克服する工夫の事例として、CMCにおいて、パラ言語や非言語行動がどのように表現されているかを述べる。

3 パラ言語と非言語行動のための表記

CMCでは、コンピュータやiPhoneのキーボードを打ったり触ったりすることによってコミュニケーションが行われる。そのため、媒体として使われるのは、キーボードにある文字や記号である。その文字や記号が、通常の使い方とは異なる使い方で用いられ、パラ言語や非言語行動を表現するのに用いられている。カヴァナ (2012) はこのような表現法をUMC (Unconventional means of communication) と名付け、英語と日本語のオンライン・コミュニケーションの対照分析を行っている。表2はカヴァナ (2012) からの引用である (p.15)。

表2 CMCにおける Unconventional means of communication (UMC)

	Semasiographic 意味を表す・ピクトグラム	Logographic 表語文字	Phonographic 表音文字
日本語	^^ ^^ (〇-〇) (ニコニコ)	笑? ! ! !	バイバーイ~~
英語	:) =) =D (ニコニコ)	LOL (声を出して笑う) IMHO (謙虚に私の意見を言わせていただくと)	hiya (こんにちは) cya (じゃあね) hehe (へへ)

参考: Fouser et al. 'The pragmatics of orality in English, Japanese and Korean computer-mediated communication.' (2000)

この表では、UMCをピクトグラム（絵文字）、表語文字、表音文字の3つに分類している。ピクトグラムは主として人物の表情を表すために用いられるが、身振りや態度などの非言語行動を表したり、人物のキャラクタを表したりする場合にも用いられる。以下の（ア）が前者、（イ）が後者の例である。

（ア） \ (^O^)/ （ばんざい） <(_ _)> （すみません） \ (^_^ （どもども）
 （イ） ξ σ。σ ξ （お嬢様） ∈(◎Ω◎) （おやじ） (´◎`) （赤ちゃん）

表語文字は、(苦笑)(照)(死)(殴)など、日本語では漢字が多用され、表情、態度、感情などのさまざまな情報が表される。一方、表音文字は、ダッシュ（-）、ナカグロ（・）、ナミセン（～）、促音（っ）、小文字のひらがな（あいうえお）などが活用され、音の延伸、ポーズ、揺らぎ、強弱などが表される（松田(2015)）。その表記例を以下に示す。

（ウ） おめでとうー（延伸）、お・め・で・と・う（ポーズ）、おめでとっ（強調）、おめでとおおお（揺らぎ）

4 「打ち言葉」の特徴

CMCではキーボードを打ったり触ったりして表現されるので、その種の言葉は「打ち言葉」と呼ばれている。打ち言葉には、すでに述べたように、パラ言語や非言語行動を表現するさまざまな工夫が見られるが、言語を用いた表現という観点からも普段の話し言葉に近い言葉使いが行われている。

三宅（2005）は携帯メールを調査し、携帯メールのテキストには、助詞の省略、終助詞、感動詞、応答詞、擬音語、縮約形、言いよどみなど、話し言葉に特徴的な表現が多く使われていること、および、古語（行けませぬ！）、方言（～しよったばい）、幼児語（まってるぴょ）、軽卑語（話そうぜい）などが多く使われていることを報告している。CMCがこのように話し言葉に近い言葉使いを多用することは明らかであるが、かといって、古語や幼児語などが日常的な話し言葉で使われているというわけではない。また、方言や軽卑語は、普段の会話では使わない人が、CMCに限って使っているという場合が少なくないだろう。日常の話し言葉で使わないこれらの表現がCMCで使われているということは、文字や記号という間接的な手段を媒介とした非対面のコミュニケーションのありかたが、通常では行えない過剰な演出や演技を可能にする要因となっているのではないかと思われる。

田中（2014）は打ち言葉で使われる方言を「ヴァーチャル方言」と呼び、ブログに現れるヴァーチャル方言は、話し言葉としてのリアル方言の反映というよりも、文学に代表されるような「書き言葉」における表現手段としての方言の用法を喚起させると述べている（p.50）。方言に限らず、古語、幼児語、軽卑語などの使用は、遊び心の発動というだけでなく、自己のキャラクタを過剰に演出し、自己の感覚や感情を自由奔放に表現することによって、自己の個性を大げさにさらけ出すということが、相手との親密な人間関係を築いたり、くだけた場面の雰囲気を作り上げたりするために利用されているのではないかと思う。

以上、打ち言葉について、3節では文字や記号による表現、4節では言葉による表現に見られる特徴を論じてきた。これらの表現は、書き手と話し手との対話という点に関して少なくとも以下の2つの機能を果たすものと思われる。

1. パラ言語情報や非言語行動などの情報を伝え、対面会話の雰囲気を作り出す。
2. 自分の個性を開示し、相手との関係性や場の性格を明確にするなど、社会的なコンテキストへの手がかりを提供する。

ハンドルネームしか分からないことの多いブログやチャットにおいては、相手との社会的な関係性を明らかにして、節度のあるコミュニケーション場面を築くことが重要である。対面ではできない過剰な演技や演出も、相手との親しい関係をいち早く作り上げ、それを強固に維持するための方略なのではないかと思われる。

5 語りかける書きことば

熱いお茶を飲んで思わず「熱っ」と言う場合は、聞き手が目の前にいたとしても聞き手を意識しないで発する独り言である。しかし、次の例では聞き手の存在が意識されているのに独り言のような表現が発せられている。

- 1) 6376 11H女 えっ、旦那さんは一緒に行かなかったんですか↑
6377 11A女 うん、行かなかった、寝てたからね。
6378 11H女 あそっか、そっか。

(野田 (2014) p.58)

このように、聞き手を意識していながら独り言のような話し方をすることを、野田 (2014) は「疑似独話」と呼んでいる。1)は対話の例であるが、軽い文体のエッセイやブログなどにも疑似独話は現れる。次の例は村上春樹のエッセイからの引用である。

- 2) だから、というのでもないんだけど、一度動物園の檻の中に入ってみるのも悪くないかもしれないと、僕はときどきふと考えることがある。あなたはいかがですか？そんなこと考えませんか。やっぱり僕が変なのかなあ。

(野田 (2014) p.61)

この種の疑似独話について、野田は「書き手が心情や本音を吐露しているかのように思わせたり、思考過程をリアルタイムで見せているかのように思わせたりすることによって、意図性の有無は別にして書き手と読み手の間の距離を縮め、文字言語の「疎」の性質を薄めている (p.61)」と述べている。

野田は疑似独話以外にも、読み手を特に意識した表現として、丁寧体の文体やくだけた形の普通体といった文体の選択、質問、確認要求、行為要求のような聞き手への働きかけの強い表現類型、終助詞の使用などがあることを指摘している。

一方、加藤・柏野・立花・丸山 (2014) は、『現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)』に収録されている図書館サブコーパスを対象に「語りかける文体」について分析し、語りかける印象を与える表現として以下のものを挙げている。

(ア) 教示的表現：注意、勧誘、評価などを表す表現、etc.

- (イ) 人称：「私たち」「我々」などの人称代名詞、疑似独話の形式、呼びかけの表現、
etc.
- (ウ) 文末表現：「のである」「わけです」など説明調の表現、「よ」「ね」などの終助詞、
etc.
- (エ) 読み手を意識した表現：敬語表現、「てあげる」などの授受表現、etc.
- (オ) 婉曲表現：「～と思う」「～でしょうか」などの表現、etc.
- (カ) 読み手の判断を想定した表現：「思うかもしれません」「お分かりのことでしょう」、
etc.

以上、書き言葉に見られる読み手に語りかける表現を観察してきたが、これらの表現は、書き手と読み手の対話という観点から見た場合に、どのような機能を果たしているのだろうか。

すでに述べたように、打ち言葉は対面会話の雰囲気を作り出し、社会的コンテクストを提供するのに役立っている。また、疑似独話は、野田の指摘にあるように、書き手と読み手の距離を縮め、両者の一体感をもたらすのに役立つだろう。さらに、教示的表現は、書き手と読み手の社会的な関係を明らかにし、両者の立場の違いを示す機能を持つ。その他、書き手と読み手の対話ということを考えたとき、語りかける表現は以下のような機能を果たしていると考えられる。

1. 想定される読み手を描き出す。
例えば、敬語を使用すれば、丁寧に待遇しなければならない人物が読み手であることが描き出される。反対に、普通体のスタイルや砕けた語彙を使用すれば、自分と同等か目下の相手が読み手であることが描き出される。方言の使用や呼びかけの言葉などによっても、読み手としてどんな相手を想定しているのかが明らかになる。
2. 読み手との共通基盤を描き出す。
例えば、終助詞の「ね」の使用は、書き手が読み手に同調や同意を求めたりする気持ちを描き出す。また、「あれ、どっちだったかなあ」など、本来独り言にしか用いられない疑似独話によって、書き手の内面の気持ちをさらけ出し、読み手との一体感を作り上げる。
3. 読み手と行うコミュニケーションのタイプを描き出す。
例えば、注意、勧誘、質問、確認要求などの表現は、書き手が読み手に対してどのような行為を行おうとしているのか、そのコミュニケーションがどのようなタイプのものであるのかを描き出す。
4. 読み手との立場の異・同を描き出す。
例えば、威圧的な表現をすることで、書き手のほうが読み手より権威ある立場にあることを描き出す。逆に同調的な表現をすることで、書き手は読み手と同じ立場であることを描き出す。

以下においては、硬い文体が用いられることの多い新聞記事において、これら4つの機能がどのような言語形式によって果たされているのかを観察することにしたい。

6 想定される読み手を描き出す

以下の文章は、タイプの異なる2つの新聞に掲載された同じ事件の報道記事である。「」内には記事の見出しが示されている。

A) 「F I F A会長辞意表明」

巨額汚職事件で現職の副会長らが米当局に起訴されている国際サッカー連盟（FIFA）のゼップ・ブラッター会長（79）は2日、スイス・チューリッヒのFIFA本部で緊急の記者会見を開き、辞意を表明した。ブラッター会長は後任を決めるまで職にとどまる。次期会長選挙は今年12月から来年3月に開かれる臨時総会で行われる。（朝日新聞朝刊 2015.6.3）

B) 「F I F A会長が辞めますー幹事の不正事件受けて」

国際サッカー連盟（FIFA）のゼップ・ブラッター会長（79歳）が2日、幹部らが不正にお金を受け取っていたとされる事件を受け、辞任すると表明しました。FIFAの利益を考えて、決断した」と言います。

5月29日にスイスのチューリッヒであったFIFA総会の会長選挙で5期目の当選を果たしたばかりでした。新会長の選挙は今年12月から来年3月までの間に行う予定。（朝日こども新聞 2015.6.4）

AとBは、記事の内容はほぼ同じであるが、普通体と丁寧体という異なるスタイルで書かれている。そのほかにも、表現の仕方が大きく異なっており、一見して異なるタイプの読み手を想定して書かれたものであることが分かる。Aが「朝日新聞」、Bが「朝日こども新聞」からの抜粋である。すなわち、Aが大人向け、Bが子ども向けに書かれた記事ということになる。以下においては、両者の表現にどのような違いがあるのかを見ていくことにしたい。

はじめに「」内に示された見出しの表現を取りあげる。Aでは「F I F A会長」という複合名詞と「辞意表明」という四字熟語が組み合わさった臨時一語（林 1982）が用いられている。一方、Bでは「F I F A会長が辞めます」という独立した文が用いられている。

Aにおける臨時一語では、「F I F A会長」が「辞意表明」の主格として結びついているが、その関係は「辞意表明」という難易度の高い四字熟語が理解できないと読み取れない。一方、Bの「F I F A会長が辞めます」という文では格関係が格助詞「が」によって明示され、かつ、「辞めます」という難易度の低い動詞が用いられている。このようにBは子どもでも理解しやすい形式と語彙が選ばれている。

次に、AとBの記事本文を見てみよう。Aは冒頭の「巨額汚職事件で現職の副会長らが米当局に起訴されている国際サッカー連盟（FIFA）のゼップ・ブラッター会長（79）は」という書き出しで始まっている。この部分全体が文の主語に当たる部分なのであるが、その中核となる「ゼップ・ブラッター会長」という名詞は「巨額汚職事件で現職の副会長らが米当局に起訴されている国際サッカー連盟（FIFA）の」という非常に長い連体修飾を受けている。この連体修飾部はさらに、「巨額汚職事件で現職の副会長らが米当局に起訴されている」という連体修飾節と「国際サッカー連盟（FIFA）の」という連体修飾句から成っている。

一方、Bの「国際サッカー連盟（F I F A）のゼップ・ブラッター会長（79 歳）が」という書き出しのほうは、「ゼップ・ブラッター会長」を修飾するものとしては「国際サッカー連盟（FIFA）の」という連体修飾句があるのみで、Aのような長い連体修飾節は使われていない。しかし、Aの連体修飾節で表現された「巨額汚職事件で現職の副会長らが米当局に起訴されている」という情報がBにおいて表現されていないというわけではない。Bでは「ゼップ・ブラッター会長（79 歳）が」という主語と「2 日」という時間表現に続いて、「幹部らが不正にお金を受け取っていたとされる事件を受け」という述部があり、主語と述語の関係を成り立たせている。さらに、この先も、「辞任すると」や「表明しました」という動詞が続き、「ゼップ・ブラッター会長」がこれらの動詞の主語として引き続き主述関係を結ぶという単純な構造になっている。

Aに見られる連体修飾節は、益岡（1995）が、「非限定的連体修飾」のうちの「主名詞に対する情報付加」を行うタイプに分類したものである。このタイプの連体修飾節は、「名詞を文脈に導入するに当たって必要となる予備的、背景的情報（p.142）」を与えるものであるため、この種の連体修飾節を使うことによってその情報がすでに読み手に知られた背景知識となっているかのような伝え方となる。すなわち、Aの冒頭文は、巨額汚職事件の疑惑により FIFA の幹部らが起訴されたということが、読み手の既有の知識であることを前提とした書き方となっているのである。一方、Bではその情報が、主語である「ゼップ・ブラッター会長（79 歳）」が「が」という格助詞を伴って述語と結ばれる主述文で伝えられている。この文は久野（1973）の言う「中立叙述文」であり、その文の表す内容は新しい情報として読み手に提示されているのである。（一方、Aでは「ゼップ・ブラッター会長（79）」が係助詞の「は」を伴っており、この人物が聞き手のすでに知っている情報として示されている。）

このように、連体修飾節を使うか使わないか、格助詞の「が」を使うか係助詞の「は」を使うかなどの文法的な手段によって、F I F Aに関する事件の内容をどの程度知っている読み手を対象としているのかが表し分けられているのである。

7 読み手との共通基盤

新聞記事では、まず読み手にその記事の概要を知らせ、前提的な知識を共有するところから書き始められる。

6 節で取りあげたAとBの冒頭では、それぞれ「F I F A会長辞意表明」、「F I F A会長が辞めます―幹事の不正事件受けて」という見出しによって、記事の概要が述べられている。さらに、本文では冒頭の一文でゼップ・ブラッター会長の関係者が不正の嫌疑を掛けられているという背景的な情報が、Aでは「ゼップ・ブラッター会長」を修飾する「巨額汚職事件で現職の副会長らが米当局に起訴されている」という連体修飾節で、Bでは「事件」を修飾する「幹部らが不正にお金を受け取っていたとされる」という連体修飾節で表されている。このように、新聞ではこれから述べるニュースの概要や背景的な情報が記事の冒頭部分で明らかにされ、読み手との共通基盤が形成されるのである。

もう少し例を見てみることにしよう。

- C) 安全保障法制を審議している衆院特別委員会で安倍首相が飛ばしたヤジについて、改めて取りあげたい。（朝日新聞朝刊 2016.5.30）

- D) 鹿児島県・口之永良部島の新岳がきのう、爆発的な噴火を起こした。(朝日新聞朝刊 2016.5.30)

これらは同じ日の朝日新聞社説に掲載された2つの論説記事である。Cでは下線を付した長い連体修飾節が用いられている。すでに述べたようにこの種の連体修飾節は、これから述べるテーマに関する前提的な情報を、読み手のすでに知っている古い情報として提示するものである。したがって、そこで示された内容は、読み手の既有の知識を喚起して、これから書き手が語ろうとすることの大枠を読み手と共有するという役割を果たしているのである。

一方、Dの記事は、新岳の噴火が読み手の知らない新しい情報として提示されている。こちらは新岳の噴火という最新の事件をまず読み手に伝え、それ以降の記事でその内容のさらに詳しい報道と論説が展開されるという語り口になっている。すなわちCでは、これから述べるテーマに関する前提的な情報を、読み手の知らない新しい情報として提示し、書き手がこの記事で語ろうとすることの大枠を読み手と共有しているのである。

CとDいずれの場合も、見出しや冒頭の文によってこれから述べる記事の前提的な情報を提示することで記事の内容の大枠を示し、これ以降に展開される論述の土台を形成していると言える。

8 読み手と行うコミュニケーションタイプ

書き手がどのような意図を持ってどのような行為を行おうとしているのかは、記事の内容を読めば分かることである。しかし、その記事がどのようなタイプの記事であるのかは、仮に内容が理解できなくても、記事のテキストにおける文法的な形式を見るだけで、かなり正確に推し測ることができる。例えば、次の例を見てみよう。

- E) 地球で唯一の人気スポーツとされるサッカーのファンはもちろん、世界中からレッドカードが乱れ飛ぶような醜聞である。(中略) この20年余のFIFA幹部らの汚職の規模は、1億5千万ドル(185億円)を超す疑いがあると言うから、嘆かわしい。FIFAは司法当局に全面協力し、当局にゆだねるだけでなく自ら腐敗を解明すべきだ。(朝日新聞朝刊 2015.5.29)

Eの記事は上のAやBと同じ事件を扱ったものであるが、AやBが事件報道の記事であるのに対し、Eは社説の論説記事である。AやBでは、文末の述語は動作動詞の過去形か非過去形が多く、ほとんどが次のように過去の時点か未来の時点における出来事を表している。

A) 表明した。とどまる。行われる。

B) 表明しました。言いました。当選を果たしたばかりでした。行う予定。

一方、Eの記事では状態動詞や形容詞や「である」「べきだ」などの非過去形が多く、現在の時点の書き手自身の評価や意見を表している。

E) 醜聞である。嘆かわしい。解明すべきだ。

このように、報道記事か論説記事かの違いは、文法的な形式からだけでも判断することができる。

9 読み手の立場との異・同

語られることがらに対する書き手の立場と想定される読み手の立場が同じか異なるかで、記事の書き方は大きく異なってくる。自分と同じ思想・信条を持つ読み手を想定して書いている場合は、Eの記事で示したように、書き手は自分の評価や意見を率直に、直接的に述べることが多い。しかし、自分と異なる思想・信条を持つ読み手が想定される場合は、自分と異なる意見に同調しつつ反論するという「譲歩のストラテジー」を用いた論じ方が多く取られることになる。その例を以下に示す。この記事は、原発再稼働反対派が多いと想定される朝日新聞の読み手に対して、原発再稼働賛成派の人物によって書かれたものである。

F) いまの選択肢では、原発を動かしていくほかはない。(中略)

省エネが進んで、電力に余裕があるじゃないかという意見はあると思う。私は電力会社の体力もぎりぎりに来ているし、この先電気料金を下げなければ、じわじわと企業活動に影響が出てくるのではないかと懸念している。データをみるとやはり、再稼働はここでやらなければならない。

再稼働に反対する意見は多い。「トイレなきマンション」と言われるように、高レベル放射性廃棄物の最終処分地が決まっていない。東京電力福島第一原発の汚染水対応や廃炉が確実に進んでいないことなども気になるだろう。

こうした意見の全体に通ずるのは、原子力に関わる行政や事業者、学者もそうだが、国民との信頼関係が欠如し、信頼の醸成まで行っていないことがある。

誰の責任で動かすのか、きちんとした姿が見えないというのはあるが、いまは事故から4年半。原子力に関わる人すべてで、そうした体勢を整えていく途上なのだと思う。(中略)

高レベル放射性廃棄物は地中深くに埋めるという技術は確立されているが、国民との信頼関係がないなかで、最終処分地を決めるのは難しい。でも、次世代に先送りするのではなく、いまから政府の「国が前面に立つ」方針を丁寧に説明して、信頼感が醸成されるよう誠実に進めるべきだ。(朝日新聞朝刊 2015.8.12)

F では下線部で原発再稼働反対派に同調する意見が述べられているが、その直後にその意見に対する問題点の指摘が行われている。すなわち、F の書き手は、自説にとって不利な情報を検討した上でなおかつ自説が正しいという主張を行うことで、自説の正当性をより強く主張しているのである。この種の譲歩のストラテジーは、自分と同じ思想・信条を持つ読み手を想定して書いている場合にも用いられるものではあるが、F の記事が示したように、自分と対立する相手を論駁しようとする場合に、いっそう数多く用いられるものと思われる。

10 アカデミックライティングへの応用

以上、新聞記事を対象として「想定される読み手を描き出す」「読み手との共通基盤を描き出す」「読み手と行うコミュニケーションタイプを描き出す」「読み手との立場の異・同を描き出す」という4つの機能がどのように果たされているかを、主として文法的な手がかりに着目して分析した。この節では、アカデミックライティングの指導で大きな問題として取りあげられる学術論文の執筆に目を転じ、新聞記事の分析から得られた知見が、学術論文の指導に応用できないか、考えてみることにする。

学術論文を書く際も、想定される読み手を思い描くことは当然必要であるし、読み手との共通基盤を確立させてから本論の展開に入るという手順も必要となる。さらに、読み手に対していま何をどのように伝えようとしているのかを明確に示すことが必要であるから、読み手と行うコミュニケーションタイプを描き出すことも重要である。また、自分の議論に納得しない読み手や反対意見を持つ読み手を想定した上で、彼らを納得させるべく慎重に議論を積み重ねる必要がある。そのため、読み手との立場の異・同を常に意識することも必要である。

以上に述べたように、新聞記事を対象に観察した4つの機能は、いずれも論文執筆の際に留意すべき機能であると思われる。さらに論文では、ときとして自分の立場を離れ、読み手の立場に立つことで、自説の論理性や整合性を確認する作業が重要となってくる。そこで、新たに5つめの機能として、「読み手の立場に立って自分の議論を俯瞰する」という機能を加えることにしたい。

以下においては、学術論文を執筆する際に、どのような点に留意したらよいのか、上記5つの機能に即して私見を述べることにする。

1. 想定される読み手を描き出す。
知的で議論好き、かつ、論文のテーマにあまり詳しくない人を想定する。
2. 読み手との共通基盤を描き出す。
論文のテーマの背景、研究の動機、必要性、目的、方法などを明らかにする。
3. 読み手と行うコミュニケーションのタイプを描き出す。
先行研究の紹介なのか、自分の議論の展開なのか、調査や実験の報告なのか、そのデータに基づいた分析なのか、など、目下の議論のタイプが明確に分かる書き方をする。
4. 読み手との立場の異・同を描き出す。
自説と相容れない説に対して十分に説得的な議論ができているかどうか、常に意識する。
5. 読み手の立場に立って自分の議論を俯瞰する。
自分の議論が分かりやすく書けているか、自分の結論にどの程度の一般性があるか、自分の結論がどの方面に影響力を持つか、どのような限界や可能性があるかななどを論じる。

11 まとめ

インターネットの普及により、書くことと話すことの差はますます縮まっている。しか

し、話し言葉に伴う音声や身振り手振りを利用できないというハンディは、依然として書き言葉につきまとう。このような制約を克服するために、書き手は話し手との対話を成り立たせるさまざまな工夫を行っている。本稿ではその一端を捉える試みとして、CMCや軽い文体のエッセイにおける表現を観察した。さらに、CMCや軽い文体のエッセイに見られる表現が対話という側面でどのような機能を果たしているのかを述べ、硬い文体の多い新聞記事においてもそれらの機能を果たす表現が使い分けられていることを観察した。また、そこから得た知見を、アカデミックライティングの指導に応用し、論文執筆の際の留意点について私見を述べた。小規模なデータに基づく考察ではあるが、学術論文指導の際の参考になれば幸いである。

<参考文献>

- 加藤祥・柏野和佳子・立花幸子・丸山岳彦（2014）「語りかける書きことばの表現」『国立国語研究所論集』8, pp. 85-108.
- カヴァナ, バリー（2012）「英語、日本語におけるオンライン・コミュニケーションの対照分析～UMCを中心に～」『青森保健大雑誌』13, pp. 13-22.
- 久野暲（1973）『日本語文法研究』大修館書店.
- 田中ゆかり（2014）「ヴァーチャル方言の3用法「打ちことば」を例として」石黒圭・橋本行洋（編）『話し言葉と書き言葉の接点』ひつじ書房, pp. 37-55.
- 野田春美（2014）「疑似独話と読み手意識」石黒圭・橋本行洋（編）『話し言葉と書き言葉の接点』ひつじ書房, pp. 57-74.
- 林四郎（1982）「臨時一語の構造」『国語学』131, pp.15-26.
- バフチン, ミハイル（著）・桑野隆（訳）（1989）『マルクス主義と言語哲学【改訂版】』未来社.
- 益岡隆志（1995）「連体節の表現と主名詞の主題性」益岡隆志・野田尚史・沼田善子（編）『日本語の主題と取り立て』くろしお出版, pp. 139-153.
- 松田真希子（2015）「パラ言語としての文字音声コミュニケーション」日本語音声コミュニケーション教育研究集会予稿集『日本語音声コミュニケーション研究のこれまでとこれから』, pp.50-54.
- 三宅和子（2005）「携帯メールの話しことばと書きことば—電子メディア時代のヴィジュアル・コミュニケーション」三宅和子・岡本能里子・佐藤彰（編）『メディアとことば2』ひつじ書房, pp. 234-261.

対話は言語教育に何をもたらすか

細川 英雄
早稲田大学名誉教授

1 対話への私自身の関心から

みなさんこんにちは、細川です。

今回は、日本語教育と対話というテーマと機会をいただきましたので、対話と日本語教育、場合によっては広く言語教育の問題として、私の考えていることをお話したいと思います。

まず、やや個人的なことにはなりますが、対話への私自身の関心のあり方を、この機会に振り返ってみました。

2005 年に、「対話と思想－日本語教育における教室の生成をめぐる」という論文を大学の紀要に書いておりました(細川, 2005)。ここでは、戦前の山口喜一郎と戦後の木村宗男といった日本語教育の実践者たちが、すでに対話という用語を使って、その重要性について述べていることを指摘しました。そのことを踏まえつつ、1998 年から始めていた「総合活動型日本語教育」が基本的に対話という活動にもとづくものであることも書いています。

その次には、2008 年に、「専門性と相互文化性を結ぶーことばと文化の統合のために」というタイトルで、フランス日本語教師会の雑誌に書かせていただきました(細川, 2008)。ちょうど 2007 年～2008 年にかけて、1 年間在外研究でフランスにおりましたときに、これも機会をいただいて、アメリカの牧野成一先生と INARCO のジュヌビエーヴ・ザラトさんにも声をかけて、リールでシンポジウムをやりました。

この「相互文化性」というのがちょっとわかりにくいかもしれませんが、いわゆる *intercultural* を「異文化間」と訳さずに、「相互文化性」と私は呼んでいます。これについては、ほかのところで書いています(細川, 2012a)。

その後、2012 年に『研究活動デザイン』という本を出したのですが、その時の副題が「出会いと対話は何を変えるか」というものでした。先ほどご紹介いただいた早稲田を早期退職する直前のことです。

このようにしてみると、私にとって対話への関心というのは、初めの時期は、クラス活動の中でどうやって対話を生み出していくかというところにありました。ところが、そのあとになると、教室の中での対話というよりもむしろもう少し広く、個人と社会との関係の中での対話ということを考えるようになります。そこでは、対話というものがきわめてダイナミックで流動的、動態的なものだ、ということが言いたかったようです。私自身の考えが少しずつ変容し始めているのを感じます。

3 番目の『研究活動デザイン』のサブタイトル「出会いと対話は何を変えるか」は、その私の研究自分誌みたいなものですが、その中で、いろいろな人、物、本など、さまざまな出会いと対話を通して、自分自身がどういうふうにならなっていくのか、というようなことに焦点を当てています。ここでは自分自身の研究と生活をどのように合体させていくか、という問いと重なっています。

最初は教室の中だけでの対話に関心の対象だったのが、次に、個と社会という、個人と社会の関係に広がり、それがさらに自分が生きることと対話との関係にまでつながってきました。

そういう意味で、今日の話もその延長線上にあって、4 番目の対話に関する考え方に至る話

をしようかなと思います。だんだん広がって、かなり大きな話になると思いますので、またおかしなことを言っていると思われる方も多分大勢いらっしゃるでしょうけれども、後ほどで必要なところで存分にご意見いただきたいと思います。

そういうわけで、大変遅くなりましたけれども、今回の対話に関する考えを述べる機会をいただきましたヨーロッパ日本語教師会のみなさまと、本日のボルドーでのシンポジウムの実行委員会の先生方およびスタッフの方々に改めて御礼を申し上げたいと思います。

2 対話の概念について

まず対話の概念とその意義といえますか、私が対話というものをどのように捉えているかということについてお話し、その後、ことばの教育、言語教育が戦後どのように変わってきたか、そしてその中で対話ということがどのように扱われてきたか、ということを駆け足で考えてみます。

そこで言えることは、戦後の50年代・60年代から90年代後半を経て21世紀に至るまでに言語教育が何を見ているのかという問題意識です。これはそのまま日本語教育の専門性の問題と直結します。結論的には、対話という概念を提起することによって、言語教育というものが将来的にどのように変容するのか、つまり対話は言語教育に何をもたらすのか、ということを考えてみたいのです。

一般的には、たとえば会話と対話を比較し、どう違うのかというようなことが話題になるでしょう。先に挙げた山口喜一郎や木村宗男といった先達の議論もそういうものです。最近では、演劇家の平田オリザさんもその著書『演劇入門』のなかで、対話は自分とは異なる価値観を持つ他者と、会話は内輪で行うおしゃべりを指すとしていますね。ですから、簡単に言えば、会話がおしゃべりだとすれば、対話というのはテーマのあるやりとりだということになると思います。

この場合のテーマとは何かということがとても重要なカギになると思われます。テーマなら何でもいいのかということが問題になるからです。ですから、対話というのは単にテーマがあるとかないとかということではなく、そうしたテーマを支える、もっと大きなものが対話の前提としてあるのではないか、これが今日の話とも絡んでくるわけです。

やや抽象的になりますけども、対話というものは、自己認識と他者存在、そして社会形成という課題と密接な関係があると思います。対話というものは、単にことばを交わし合うとか、コミュニケーションするとか、という事象をもう少し超えた、その先にあるもの、というように考えることができます。しかもそれは、ある実体があって、その実体をもって「これが対話ですよ」というようにはなかなか示しにくいものです。なぜかという、それは個人の認識、「今ここに自分がいる」という感覚ですね、その自分の感覚と、その自分の前に他者がいるということの重みあるいは深み、それから、そういうものと自分と他者を含む共同体としての社会の存在、これらについて考えること自体がすでに対話という行為になっている、と私は考えるのです。ここではあえて「ホリスティックに」という言い方をしますが、きわめて大きな枠組みの中で全体的に形成されるものだ、というように思っています。ですから、今申し上げたように、実体としてはとり出し得ないものです。むしろ実体として、無理やりとり出そうとすると、たとえば、コップとかのように、目に見えるひとつのもの、手でつかめるものとしてモノ化してしまう、そのモノとして実体化してしまうと、今度はそれが方法とかツールというように捉えることに繋がっていきます。これはとても危険なことだ、と私は考えています。ですから、そういうふうの実体としては捉えることができない、しかし、その対話

というものこそ、ことばとその活動を形成しているものだし、自分自身というこの主体を形成するものでもある、という概念として位置づけて考えていきたいと思っています。

こういった概念を踏まえながら、では、ことばの教育というものが、戦後どのように推移してきたか、対話とどのように関わってきたかということを考えてみます。これについてはすでに私の本のなかで書いてきたことでもあるし、いろいろなところでお話しもしているので、おそらくまた同じことを言っていると思われる方もいらっしゃると思いますが、ちょっと復習を兼ねて確認をしたいと思っています。

3 戦後の日本語教育とその推移

一口に戦後の言語教育といっても、日本語教育と英語教育は少し異なりますし、他の外国語教育の事情も違います。それから、日本国内と海外のさまざまな国や地域とでは少しずつ状況が変わっています。それらをすべて網羅的に抑えることは困難なので、ここでは日本における日本語教育というように一応限定した枠組みで考えてみたいと思います。

まず大きく分けて、ABCという3つのカテゴリーとして考えることができると思います。

- A (60年代から70年代) 構造言語学的立場
- B (70年代後半から80年代) 応用言語学的立場
- C (90年代の後半以降) 社会構成主義的立場

1つめのAは60年代から70年代にあった、いわゆる構造言語学的な考え方です。それから2番目のBは、70年代後半から80年代にかけて起こった、応用言語学的な考え方に基づきます。3番目のCは90年代の後半以降に起こってきた社会構成主義的な立場です。

60年代・70年代は構造言語学が中心的な考え方になっていますので、まず語彙と文型のリストを作り、言語の構造や形式に関する知識をどうやって教えるかが中心でした。教授法的にはパターンプラクティスなどがさかんに使われていた時代です。教室活動も基本的には教師主導で行われていたと思われます。70年代後半から80年代になると、Aの形ではコミュニケーション能力がつかない。つまり、コミュニケーション能力をつけなければならないということで、言語の構造・機能と、場面との関係を考えるようになります。コミュニケーション・アプローチがヨーロッパで始まりましたので、その影響もありますね。いわゆる語用論というのが起こってくるのもこのあたりのことです。構造言語学に対して応用言語学的ということができると思います。そしてここで盛んに言われるのが学習者中心ということです。で、学習者が中心になってその活動をする必要がある、教師が一方向的に教えるはいけないということですね。たとえばオーストラリアのデビット・ヌーナンが盛んに主張しているようなことですね。

90年代後半以降になって社会構成主義的な考え方が起こってきます。ここでは、社会という概念のなかで行為者をどのように位置づけるかが問題になりますし、最近盛んに学校教育で言われているアクティブラーニングの元になるような考え方の、活動型教育というものも始まります。アメリカでジョン・デューイがすでにプロジェクトという概念を持ち出していますので、おそらくそういう影響も受けているだろうと思います。そしてここでは学習者主体という概念が出てきます。学習者中心に対して学習者主体。この「学習者主体」というのは私が1995年に初めて使ったことばですけども、簡単に言えば、「活動の主体は学習者自身である」という考え方です。学習者中心というのは「学習者が中心になって活動が行われる」という意味で学習者中心ですが、

学習者主体というのは「学習の主体はあくまでも学習者自身である」というように、その捉え方が違います。たとえば、教師が答えを握っていて、その答えに導くために、学習者に何かのアクティビティーをさせる、動かすというのが、いわば学習者中心の発想ですね。それは、ちょうど教師がニンジンをおろして、「こっちにいらっしやい」と学習者を呼び寄せる行為に似ています。教師の持っているニンジンに、いかに上手に効率的かつ効果的にたどり着かせるか、それが教師の力量だという議論が学習者中心では行われます。比喩的に言えば、学習者が馬、教師が人間、正解がニンジンというわけですね(笑)。

これに対して、学習者主体というのは、ニンジンも、まあそこにあるから一緒に食べてみようという考え方です(笑)。むしろ馬であるか人間であるかということはあまり関係がなくて、共に、ニンジンを食べる者として一緒に活動しよう、だからどういうふうになるかわからない、というのが学習者主体です。まあ、これは半分冗談ですけど、こういった概念的な違いがここでは起こっているということです。

4 ヨーロッパの動きから

こういったことを、もう少し詳しく調べている方が日本語教育以外にもたくさんいらっしやいます。たとえば、フランスのクリスチャン・ピュレンという人が、2013 年に書かれた「コミュニケーションアプローチからアクションアプローチへ」という論文です。いわゆるコミュニケーションアプローチというものが、90 年代以降になって、どのように変容していくかということを非常によく整理された形でまとめられています。インターネットで簡単に見ることができます(ピュレン, 2013)。

ここでは、70 年代はヨーロッパの中で国間の移動が始まり、文化の多様性が注目されるようになり、90 年代以降になると、その多様性を統合しようという、大きな流れになってくることが説明されています。70 年代では、社会的な一時的接触、例えば観光旅行のようなもののために外国語を使う目的だったのですが、それが 90 年代になると恒常的に移民との共同をしなければならぬという状況が起こってくるのです。その移民との共同の生活や労働のための言語というような考え方に変わって来ています。それは同じく情報交換でも、70 年代では、外国人と話すための異なる言語というように捉えられていたのが、90 年代以降は、co-action 共に行動する、とか、共にその文化をつくっていく、という意味で、co-culture という言い方をするようになります。コミュニケーションアプローチの考え方ですと、あるコミュニケーションの場面での能力というのが必要になるけれども、その能力を今、練習しておけば教室の外に出た時にこのように役に立つよ、だから今こういう練習しておく、訓練しようという考え方、いわゆるシミュレーション、教室は将来への準備の場である、という考え方を持っています、私はこれを準備主義としてクリティカルに捉えていますけれども。これが 90 年代になると、教室自体がもう一つのミクロ社会なんだ、というように捉えて、そこで社会的主体として具体的な行動をする、つまり社会的行為者主体として学習者一人ひとりを捉えるようになります。これについては私自身も、「教室は一つの社会」というフレーズを使っています(細川, 2012a)。そして、最後のところが日本語教育にも密接に関係がありそうですね。

5 アクション・アプローチとは何か

このアクション・アプローチというのは、英語では action-oriented-approach、活動の方向性を持ったアプローチ、というような意味だと思いますが、日本では行動中心アプローチあるいは行動

主義アプローチというように訳されています。ただ、この訳語については、これまで誰も言及しておりません。

このボルドーに来る前の数日間に、ストラスブールのヨーロッパ評議会に行ってきました。マイケル・バイラムの紹介で、ヨーロッパ評議会の中の行政を担当している方に会って 1 時間半ほどお話をさせていただきました。その中で、この **action-oriented-approach** が話題になりました。つまり、この考え方は、いつから生まれたのかという話題です。行政の方の話では、90 年代当初にこの議論を始めたとき、すでにこの用語はあったということなのです。だから、90 年代になって新しくつくられたものではないということです。

この **action-oriented-approach** では、タスク、プロジェクト、アクションといった用語が頻繁に出てきます。これらの用語は、実際は、70 年代におけるコミュニケーションアプローチの時代にも使われています。では、90 年代以降の、タスク、プロジェクト、アクションというものとどう違うのかということになります。70 年代から 80 年代にかけては、これらの用語は、言語の構造・形式と機能を結びつけるために使われています。これらの用語に代表される活動によって、言語の構造や形式そして機能を理解する／させることができると考えたわけですね。

ところが、90 年代に入ると、これらの用語は、社会とつながるために使われるようになるのです。あるいは社会を民主的なものにして行くという観点がこの 90 年代から出てくるというでしょう。

あまりいい例かどうかわからないのですが、ピノキオという話がありますね、イタリアに。木で作られたピノキオは、ある日動き出してからいろいろな苦悩を経て、最後は人間になるんですけども、その、ちょうどコミュニケーションアプローチは、木のピノキオなんですね。つまり動くんですけど魂がない。それが 90 年代になってそこに魂を吹き込まれるわけです。言語を使うためのアクション、タスク、プロジェクトという考え方から、社会とつながるためのアクション、タスク、プロジェクトというように。

これは、1991 年のあの、スイスのリュシュリコンで行われたシンポジウムではじまり、その後、欧州評議会が中心になってチームが結成され、そして CEFR に結びついていく、という、とてもダイナミックな流れがあるんですね（吉島茂・大橋理枝 他(訳), 2004）。

6 言語教育の専門性についての議論と問題点

これに伴って、言語教育の専門性というものも大きく変容します。というのは、A から B へ、70 年代から 80 年代へという流れの中で、言語教育が技術的にたいへん研ぎ澄まされ洗練されます。これは、現在までも続いているわけですね。その専門性というのは、テクニクであるスキルでもあるのですが、それが研ぎ澄まされればされるほど、今度は、それを扱える人間がどんどん限定されてくる、ということなのです。そうした技術性あるいは職人性というふうに呼んでもいいかもしれませんが、そのように限定されたものを専門性とする方向が言語教育、特に日本語教育で、これまでに主流になったことができます。

この技術的、職人的に限定された専門性を、今、仮に「閉ざされた専門性」と呼ぶことにしましょう。

このような閉ざされた専門性がなぜ問題なのかというと、技術的な専門性を所有することによって、他の分野との乖離あるいは離脱ということが起こってしまうからなのです。事柄が専門的であるから、そのことはそういうことを身に付けた人たちだけに任せておけばいい、私たちは関係がない、というように他の人たちがみんな後ずさってしまう、そういう状況が起こるのです。

例えば、50年代から70年代はじめにかけてのヨーロッパの日本語教育創世記のころ、日本に関わっている日本学研究者たちが、大勢、日本語教育そのものにも関わっていました。いろんな方が亡くなっていますけども、創世記の人たちは皆、日本語教育そのものにも関わっていました。フランスでいえば、イナルコという大きな組織がありますけども、そこで創設者たちは、文学研究者や歴史研究者でありながら、日本語教育にも、むしろ当たり前のことのように腐心されていました。ところが、80年代に入り、もちろん世代交代もありますけども、そういう人たちがしだいに後ろに引くようになります。日本語教育は、日本語教育の専門家に任せ、文学・歴史研究、何々地域研究のほうに専念しはじめるという状況が起こります。そのことによって分断が起こります。その分断の結果、たとえば、1,2年生の初級会話は、日本から来た日本語教育の専門家に丸投げするという事態が起こり、大学としての日本語教育が何を目指すのかということが、その学科や学部の中で見えなくなるというようなことになるです。この問題は実は、まだ今も引き続いて起こっているのではないかと思います。このことは、別の場で論文も書いたことがありますので、またご参照いただければと思います（細川英雄, 2014）。

教師がその専門性として職人的な高い技術を身に付けることには、もう一つ、大きな問題が潜んでいると私は考えています。つまり、その技術、職人性の向こうには、「私が正解を握っている」というエゴサントリック、自己中心的な意識があると考えられるからです。この「私が正解を握っている」という教師の意識は、当然のこととして、学習の空間を含めた所有・占有という観念と結びつく。その結果、「私が教えてあげる」というパターンリズムが生まれやすい土壌ができてくるのです。そこでは、その人の正しさ、規範、イメージ、そういうものが押しつけられます。同時に、生きた形としてではなく、消費したりあるいは消費されたりするモノとして教育が行われてしまうという問題が起こります。些細な例を一つ挙げますと、例えば動詞活用「て形」を導入する時に、「て形が入った」とか「今日では形を入れます」と言いますよね。「て形」は決してモノではないのですが、あたかもモノのようにして使われる。一方で、学習者を中心に活動させるべきだという考え方がある。それは完全に矛盾を起こしているわけですが、そのことに気づかない。実際は、学習者中心という概念の矛盾がここに起こっているといえるでしょう。学習活動の中心は学習者だと言いつつ、そのたどり着くべき答えは教師が握っているわけですから、それを効率よくやるにはどうしたらいいかというところに教師の関心は集まっていく。これが「閉ざされた専門性」ではないか。かつての420時間という教師養成のカリキュラムと内容、教育能力検定試験、そして日本語学校の養成講座、一つの正解を求め、教育の効率性を求めてきたという点で、すべて、この「閉ざされた専門性」の危うさと背中合わせの問題なのです。

7「開かれた専門性」へ

他方、「開かれた専門性」というのは、とても簡単に言えば、教育の原点に戻ろうということなのです。

これはなぜかと考えると、先程お話したABCという分類で、ABCではそれぞれ教育対象が変容しているということが指摘できます。全体の流れから申しますと、まずAがあってその批判としてBがある、これは構造から応用へという考え方の推移です。それに対してAB双方の批判としてCがあります。このとき、その教育対象が言語そのものから人間へと移っています。Cでは、言語そのものに注目するのではなくて、言語を使っている人間のほうに目を向けようとなります。こ

れが 90 年代以降の考え方です。これはおそらく先程申し上げた社会構成主義に基づくわけですし、同時に、世界的な流れ、ポスト・モダンあるいはポスト・コロニアリズムというように、いわゆる近代のもとで私たちが追い求めてきたものをもう一度クリティカルに捉え直そうという動きであると考えられます。それが、この C の立場に象徴的に表れています。ですから、教育や研究の対象が、言語そのものから人間それ自体へと移ってきているということです。

これに伴って、90 年代後半以降、そういった限定的な、ある人やあるグループだけが持っているスキルに閉ざしてしまうのではなく、もっと広く誰でもが関わりそれを使えるようになるという方向へ少しずつ目が広がりはじめます。90 年代以降の人間を対象とする教育という発想で考えていくと、ある特別な人だけがその分野に関わり、後の人は手を触れなくていいということではないだろうというのがその発想の始まりです。

それはどうしてかという、先程申し上げたように、その教育や研究の対象が、言語の構造・形式や機能から離れ、人間としてホリスティックに見ていこうというところにかかわりがあります。ここに、専門性を開いていく、開かれた専門性という発想が生まれるのです。この「開かれた専門性」は、アマチュアつまり素人にも扱える可能性を持つということにつながります。

なぜアマチュア性かということは、個人のことばの活動として何が可能なのかということと関連が深いのです。言語生活の充実ということを考えたときに、それは単に、こういう能力をつけましたという話ではなく、具体的にどのような体験をし、それを振り返って、今、自分は何を考えているかということが自分のことばで語れるということだろうと思います。これは、言語活動主体の充実ということとも関連していて、言語活動主体というのは、ことばを使って活動する、その社会的行為者自身、という意味ですが、その言語活動主体が他者との対話を通して、社会意識を形成していくことが、「ことばの市民」(細川, 2012a)となること。これが、「よく生きる」ための、本当の力になるからです。

すべての人がことばを使って生活や仕事という活動をしているわけですから、すべての人がことばを使って何ができるかということを考えなければいけない、だから、専門性ということばによって決してその世界を閉ざしてはいけないということになります。日本語母語話者に限らないという意味で、敢えて「日本語人」という言い方をすると、すべての「日本語人」が日本語に関わることでできる「公共性」を持つという意味で、「公共日本語教育」ということを構想すべきだろうと考えているからです。「公共日本語教育」というタームは、早稲田大学の川上郁雄さんとのやりとりの中で使った用語で、これからこれを川上さんと一緒に協働して、どんどん広めていきたいと思っています。ちょうど今日の機会を境にして、多分どんどん広まっていくだろうと思います(笑)。

8 公共日本語教育の可能性

この「公共日本語教育」という課題を、先ほどの ABC という分類に沿ってもう一度整理してみます。

50 年代 60 年代ではまだ日本語教育と国語教育は明確な区別がありませんでした。戦前がそうだったからです。それを引き継いできたわけですから。その後、国語教育が戦前の植民地主義を背負っているということで捉え直しが起こるわけですね。

日本語教育は 1962 年に学会を創設していますので、それでも分かるように、国語教育から離脱します。簡単に言えば、国語教育は文学鑑賞が中心で、ことばをどう使うかということに対する具体的な意識に欠けていた。だから外国人に教えるという場面で、国語教育は完全に無力だったわけです。そのために、日本語教育は国語教育から独立します。それが 60 年代の初めで

すね。

しかし、当時はまだ外国人には日本人であれば日本語を教えられるというような考え方がむしろ一般的だった。要はそこまで日本語教育というものを専門化して取り立てて考える時代ではなかったということです。それが70年代、80年代になると、日本語教師という職業というか仕事が注目されるようになります。日本の経済が急速に伸びてきた結果、経済大国ニッポンの言語を学ぶことの利点が注目されるようになり、外国人の日本語学習者数が急増します。同時に、教師の不足が指摘され、教師養成とその資格が問題になります。それは資格としての日本語教育能力検定試験との関係もありますね。

たとえば、全国の国立大学に「日本語・日本事情」というポストを当時の文部省がばらまくということをします。先ほどご紹介いただいたように、金沢大学に私は1986年から5年間いたんですけど、その時のポストは教養部の「日本語・日本事情」というポストでした。私が着任したその日に事務所の人から「先生は30人目の日本語・日本事情ですよ」と言われて、なんかとても縁起が良さそうな気がした記憶があります。それから、最終的に「日本語・日本事情」というポストは国立大学だけで全国的に200ぐらいにまで増加します。その結果、人材が枯渇し、専門は違うけれど、仕方なく日本語教育に携わるという人が増えることになるのです。同時に、日本語教育の専門性ということが盛んに言われるようになり、コミュニケーションのためのスキルを身につけさせる技術的あるいは職人的な専門性が70年代後半から80年代の前半にかけて喧伝されるようになり、日本語教師だけが日本語を教えられるという方向に進んできたのは、すでにお話した通りのことです。

一方で、すべての日本人が日本語を教えられるべきだと主張していた人もいるのです。たとえば、国立国語研究所の初代所長の西尾実氏は、たしか講演のなかだったと思いますが、戦後まもなくの時期に外国人が今後日本に来て教える時に、日本人だったら日本語が教えられるような、そういうシステムというか体制をつくっていかねばならないというようなことを言っています。ついで、2代所長の岩淵悦太郎も、ヨーロッパ出張のあと、フランスの事情を見ながら、日本人も外国人に対して誰でも教えられるようにならなければならないという話をしていた、ということを間接的に聞いたことがあります(細川英雄, 1990)。また、言語過程説で有名な時枝誠氏が晩年、国語教育へ大きく傾斜しますが、その中で、やはりすべての日本人が日本語を教えられるような、そういう社会をつくる必要があるということを発言していたようです。これは、西尾時枝論争という有名な論争のあと、国語学原論の続編の、またさらに後だと思えますけれども。さらに、日本語教育の世界では、きわめて先進的な発言をしてこられた水谷修氏も、日本人が日本語を教えることの意味について早くから言及していたように思います。90年代のはじめに大修館で『日本事情ハンドブック』の仕事を一緒にさせていただいたとき、先生から直接この話をしばしば伺いました。

このように、日本語教師だけが日本語を教えられるという専門性の確立・特化が重要だと言われる一方で、当時の識者たちが「日本人なら日本語が教えられる」ことの意義について、今思うと、ちょうど警告のように発言しているわけです。このことを私たちはもう一度振りかえって考えてみる必要があると思うのです。90年代以降、日本語教師の専門性とは何かという議論が改めて始まっていますが、むしろ現在の制度やシステムの上に乗った「閉ざされた専門性」だけが云々されているような気がします。むしろ重要なことは、私たちはそれを超えて、「開かれた専門性」とは何かということ、つまり、「公共日本語教育」の可能性ということを探っていく必要があるのではないかと。これが現在のところの私の考えです。

9 対話は言語教育に何をもたらすか

そろそろ、今回のお話の大きな意味での結論である「対話は言語教育に何をもたらすか」というところに入っていきたいと思います。

その前提として、これまでのことを踏まえつつ、日本語教育はこれからどこへ行くのかということについて、対話との関係で少し考えてみます。

Aという考え方、つまり教師の側に正解があって、それを学習させていくという一方向的な考え方というのは、将来的には、いわゆる自律学習の中で消化されてしまうだろうと思います。インターネットやコンピュータの代用によって、全体的に、わざわざ教室に行かなくてもそういうことはできるということになるでしょう。もちろんそういうことが出来ない、というか、そういうことをしたくない学習者もいますし、先生としてもどうしてもそこに時間を割きたいということもあるでしょうから、いきなり今後すぐに大きく転換するということではないかもしれませんが。しかし、たとえば、コンピュータの発達を見ても、20年前にはあり得なかったことが、現在やすやすとできるようになっていることを考えると、20年後の世界は大きく変わっているでしょうね。

一方で、Cという考え方、つまり、ここで言えば「公共日本語」ですが、誰でも関わりたいと思う人が日本語に関わっていく、そういう状況はどんどん広まっていくのではないのでしょうか、そういう意味では、いわばアマチュア的領域に入っていく。例えば母語話者との連携あるいは専門分野との関係ということにも広がっていく。アカデミックライティングやその他の教科との関係、あるいは人材育成、教員養成、人的交流、そういうところで日本語はどうあるべきか、日本語で活動するとはどういうことであるか、ということが議論されるようになる、つまり日本語教育の技術的専門性を持つとか持たないとかそういうことではなくて、日本語を使って何ができるかということを考えていく分野はどんどん広がっていくだろうと思われまます。

このように考えていくと、対話によって言語教育を行う、あるいは対話とことばの教育との関係を考えていくということは、ことばの教育というものの目的は、決して言語習得ではない、ということに結びつくだろうと私は思います。誤解しないでいただきたいのは、言語習得は必要ないといっているわけではありません。「言語習得が目的だ」と位置付ける必要がなくなってくるということなのです。このことは、たとえば、ヨーロッパの CEFR でも主張されていることですがけれども、社会的行為者として言語活動主体を捉えること、そして多様な他者とのさまざまな関係性を考えていくこと。決して一つではない複数の自己アイデンティティについて考えていくこと。そういうことが対話によってしだいに明らかになっていきます。つまり、ことばの教育の場では、言語を習得して、たとえば、母語話者並みの能力をつける、というようなことが目的になるのではなく、対話を軸にしつつ、自己・他者・そして社会を考えるということ自体が目的となり、動的なアイデンティティのことも考慮の範疇に入ることなのです。

ここで、対話のために、というのは、そういった自己、他者、それから社会との対話プロセスを経験する場として機能していくことなのです。ですから、教室だけではなくて、いろいろな場所でそういう経験が起ることになるわけですが、もし教室だったら、そういった対話プロセスを経験する場として教室を機能させていこう、という考え方が当然考えられるだろうと思います(細川英雄, 2012b)。

そうすると、教室は、一つの対話空間として成立することになるわけですが、その対話空間は、ほったらかしておいて自動的にできるというものではないですね、どのように空間と活動そのものを設計し組織化し、そして教育という側面からみれば、参加者一人一人にどのように対話でき

るかということが重要になってくると思います。

もう少し具体的に言えば、対話を軸にして他者を受け止めていく。そしてテーマのある議論をする。そのテーマのある議論というのは、一人ひとりが持っている興味・関心、やや大げさに言うと、人生のテーマということになると思うんですが、そういうものについて議論していくというような、そういう場が必要になってくる。ですから、そのような場は、教室だけとは限りません。それぞれのいろいろな場所があるでしょうね。そこで、そのような場でそれぞれの「経験」を持って、さまざまな複数の社会に参加していく、というようなあり方。これがおそらく公共性に結びついていくと思っています。

10 「能力」測定から「体験」の記述化へ

この考え方は、開かれた社会で一人の市民としての言語生活ということはどう考えればいいのかという課題につながっていくだろうと思います(細川英雄, 2012a)。たとえば、人は家族の中で生まれるわけですが、同時に地域の中に組み込まれている。それから学校に入る、学校にはいろんな教室や学童などがある。このように、家族、地域、学校といった、さまざまな社会の枠組みのなかに、ことばを学ぶ教室もある、つまりことばの教室もまた、そうした社会に包み込まれていると考えることができるでしょう。そうすると、さきほど話題にしたコミュニケーションアプローチの中にも出てくる教室が準備の場、すなわちシミュレーションという考え方が登場します。例として挙げれば、「教室の外でも通用する能力」という考え方です。では、その「教室の外でも通用する能力」とはいったい何なのでしょう。なぜなら今お話したように、個人が複数の社会に属しているわけで、教室はその複数のうちの一つに過ぎないのです。その一つの場所で、教室の外に出たら通用するすべての能力を身に付けるなどということは絶対にできるはずがない。できるはずがないことが目標になっている。ここにとても大きな矛盾があるのではないのでしょうか。

ここで少し観点をずらして考えてみると、複数の社会の中で複数のさまざまな経験をしているという事実はあります。この経験というのは、イコール能力ではありません。明らかに違うでしょう。結果として能力になる場合もあるけれども、基本的には一人ひとり違う、異なるさまざまな個別の経験をしているということなのです。そこで、教室空間という観点で見た場合、教室はそれぞれの経験を集約する場として、それをまとめていく、あるいはそれを意識化してまとめていくような、そういう場として機能しているのではないかということなのです。

先ほど申し上げたように、能力を獲得するということは、結果として、こういうことができた、今こういうことができる、だから、こういう能力がある、ということは言えると思います。それは結果としてみた能力獲得のプロセスです。だから、私たちは、この結果としての能力を見て、人を判断しようとするのです。

しかし経験というのはそうではなくて、もっとプロセス的なもの、いろいろな他者との出会いや対話を経て、自分の中に蓄積していくものです。その経験をどうやって意識化するかということが重要だと私は考えています。教室は、その自らの経験を意識化する場だということになります。

さきほど申し上げたように、何かを 100% 実現するための能力というものはありません。あると言ったら、そのようなものは一番先に誰か手に入れていて、巨万の富を得ることになると思います。

能力というのは、一つの結果に過ぎないのです。しかもその「能力」も、見える部分だけを取りだして、「これがこの人の能力です」みたいに判断することこそ、大変あぶない行為だと私は思っています。

個人が形成されるということは、「能力」を獲得することではなくて、さまざまな「経験」を蓄積することではないでしょうか。この二つは、質的にまったく違うということなんです。

ですから、「教室の外でも通用する能力」というものは、準備主義的に仮定された幻想ではないかと思うのです。教室では、「教室の外でも通用する能力」をめざしてひた走るのではなく、参加者の持つ、それぞれの「経験」をどのようにして意識化するか、そうした意識下の集約・共有の場をどのようにしてつくるかということが教育担当者に仕事として求められているのではないかと私は、こんなふうに考えるのです。

11 「経験」の可視化から日本語教育の「公共性」へ

では、その「経験」というのは可視化できるのか。可視化できないものを教えることはできないという、きわめて現実主義的な方もたくさんいらっしゃると思います。

実際、それぞれの「経験」そのものを可視化することはできないでしょう。なぜなら、「経験」そのものは、目に見えるものではないからです。しかし「経験」を意識化することはできるだろうということです。過去、現在、未来の経験を意識化し、それを自分で記述化していくことは十分に可能だと思います。対話活動を軸とした経験の記述の共有とこそが教室で行える唯一の活動と言ったら、いかがでしょうか。

この具体的な例は 2001 年に欧州評議会が出した自己ポートフォリオ、これは明らかにこのことを狙っていると考えられます。このことに注目する人はほとんどいませんけれども、自己ポートフォリオというのは、この経験を蓄積して、そしてそれが社会で生きていくためにどのような意味を持つかというのを考えさせるためのツールです。この自己ポートフォリオは、基本的に言語学習のポートフォリオですが、これを文化的な問題というか Intercultural な視点から広げたものが、2008 年にバイラムほか編で公開された Autobiography というものです。「相互文化的出会いの自分誌」と私は訳していますが。これは明らかに自己ポートフォリオの発展形で、2008 年に第 1 回目が出て、一昨日聞いた話では 3 巻目が用意されているとのこと。その 3 巻目というのはインターネットによって自分誌を書く作業ができるような仕掛けを使っているとのこと。はじめにご紹介した、1998 年から始まっている総合活動型日本語教育というものを今改めて振り返ってみると、まさに経験の蓄積の意識化と記述化というのをめざしたものであるということ、私自身が最近になって気づいたという経緯があります。

最後に、結論的なことを申し上げると、参加者一人ひとりの経験を記述するということから、公共日本語教育へということにどのようにして活動をつなげていくかという課題です。

公共日本語教育というものを、対話活動との関係で考えていくと、おそらく、Inter-cultural language education という、これもまあ造語ですけども、双方向性のある文化的な言語活動の総合と考えていければと思います。そこでは当然言語だけではなく、文化とかアイデンティティをつないでいく、そういったものを相対的に捉えるようなものが対話活動教育ということに結びついていこうと考えています。

そのために、まず経験を記述するという場を保障しなければならないこと、そのために、教室では何をするのか。つまり、目的としての言語習得と、そこに設定された語彙や文型あるいは場面、機能、そういったものが、一人一人の経験の記述とどうつながっていくのかということを見えるようにしなければならない、ということです。

それが、誰のための、何のための言語教育かということを考えていくことだし、同時になぜ言語習得は目的化したのかを考えることでもある。言語習得が目的であるならば、では、言語を習得した後、何をするのかということを、なぜ考えてこなかったのか。そういう問題提起をするための対話の場の設定がとても必要だと思います。同時に、この経験の記述化というものに対する具体的などんな実践ができるのか。いろいろな実践は既にあるわけですが、それをさらに実践研究という形で蓄積していく必要があると思います(細川英雄・三代純平, 2013)。

そのことによって日本語人がすべての経験を共有する日本語教育の公共性へ、という大きな流れが生まれるはずだ、というのが私の小さな、というか、とても大きな願望でもあります。

本日、この願望の一端をお話しできたことは、私にとってたいへん有意義なことです。これで私の話を終わらせていただきます。ありがとうございます。

<参考文献>

- 細川英雄 (1990) 「なぜ国語教師は日本語が教えられないか」, 『早稲田大学国語教育研究』第11集
- 細川英雄 (2012a) 『「ことばの市民」になる』 ココ出版
- 細川英雄 (2012b) 『研究活動デザイン』 東京図書
- 細川英雄 (2014) 「教育実践における言語活動主体のあり方再検討ー日本語教育と日本研究を結ぶために」 『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性ー第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集』 第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集会 (編), ココ出版
- 細川英雄・三代純平 (2013) 『実践研究は何をめざすか』 ココ出版
- 吉島茂・大橋理枝 他 (訳) (2004) 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社

【付記】 本稿は、2015年8月28日(金)に開催されたヨーロッパ日本語教育シンポジウム(ボルドー・ミッシェル・ドゥ・モンテーニュ大学)での講演記録をもとに、全体的な加筆修正を行ったものです。記録の文字化には、早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程の小畑美奈恵さん、敷浪のぞみさんの協力を得ました。記して謝意を表します。

日本文学は日本語・日本文化習得にどのように役に立つか

牧野 成一
プリンストン大学名誉教授

1 はじめに。

日本語教育では生の文学を教材に使う場合が多い。日本語教育で文学を使うことはほとんど真剣に吟味されたことはほとんどないと思う。本稿では文学を教材に使うことに焦点をおき、それがどうして必要か、読みの言語・文化の習得にどうつながるかをみていきたい。そこでの考えを実行してその有効性を確かめる第2言語習得の研究ではなく、文学を教材に使用する読み教育を考え直すことを目的にする。

2 文学はどう定義できるか。

文学の定義は大変難しい。色々な定義にあたってみると、共通項としては書かれたもので、代表的なのは、「芸術的に」書かれているもの、という定義で、「芸術」とは何かも問題になり、なかなかやっかいになってくる。そこで、筆者は書かれたもので芸術でないものは何か、を考えて、そこからはみ出すものが文学だと考えてみる。もっとも、ある「こと」や「もの」の範疇は白黒は決してつけられない。「非文学」とは常識的に言って何だろうか。そこに創造的な、かつ想像的な思考が入らない、あるいは入ってはいけぬ書き言葉の種類で、例えば、学問的論文、新聞記事、法律文、器具の説明文、などがその代表である。このような文章は「芸術」とは誰も認めないだろう。つまり、書き言葉に創造性 (Creativity) と想像性 (Imagination) がないと文学にはならないのではないだろうか。例外は勿論あるだろうが、非文学を読んで知性は刺激を受けるが、情意性は刺激を殆ど受けることがない。パブロ・ピカソのことばに、「芸術は真実ではない。芸術は虚偽ではあるが、理解するように与えられた真実を教えてくれる虚偽である。芸術家は人に虚偽の真実性を説得する方法を知らなければならない」と言っているが、文学もさまざまな程度の虚構性があるけれど、騙されたと思いつつ、自分に惹き付けて読み、感動を覚え、その中に「詩的真実」を覚えるのであろう。

では、文学の中に何が含まれるのだろうか。

3 文学の中には何が入るか？

普通は (俳句、短歌、長歌、現代詩) といった「韻文」の範疇と、(短編・中編・長編) 小説といった「散文」が文学の範疇に入る。しかし、「散文詩」のようなハイブリッドもあるし、この二大範疇からはみ出す私小説、戯曲、文芸批評、随筆、旅日記のようなものもある。さらに、個人の作家を越えた民族の物語を含む「神話」も十分文学性があるだろう。散文文学はさらに、純文学、大衆文学、SF 文学、児童文学、プロレタリア文学、歴史文学、戦争文学、宗教文学、環境文学、ゴシック文学、翻訳文学、(非日本語母語話者の書く) 日本語文学、ケータイ文学など様々なジャンルを含む。さらに映像化された文学 - 特に小説 - は無数にあるし、演劇のために書かれる戯曲も文学の中に入るだろう。アニメやマンガを物語化したもの大事なジャンルである。

では、日本語教育での文学の効用は何だろうか。

4 日本語教育は文学から何を学べるか。

文学を読む目的は様々だが、文学は楽しむための読み物だから、楽しみながら読めることが第一である。しかし、文学を日本語教育に使う以上は、学習者も教師もどうして楽しいのかの分析を知性的批判思考とともに、情念的解析もしなければならないだろう。以下に分析すべき点を5つリストする。

4.1 文学から創造的・想像的思考が学べる。

文学にも、読み手の「批判的思考」を触発するような、社会思想、言説、歴史の解釈、宗教、哲学など）があるし、それとは対蹠的な「{創造/想像} 的思考」を触発するような情意的な側面もある。文学がこの「批判的思考」と「{創造/想像}的思考」の方法を養ってくれる点は重要である。文学教育では前者に焦点を置くのが普通である。（☞ 鈴木登美（2014）森鷗外『舞姫』の分析を参照されたい。）この講演では「批判的思考」ではなく、何方かと言えば無視されている「{創造/想像}的思考」に焦点を合わせて話を進めていく。「正解のない創造的・想像的な思考」を養うために学習者同士で自由にディスカッションさせることができるだろう。想像に関する研究はフッサールの現象学にもかかわる客体を人間はどう捉えるかであり、サルトルの「想像力」につながって行く。現象学は認知言語学とも密接な関係を含み、認知言語学の立役者であるラネカーの造語“construal”（意識による客体の捉え方）、さらにはレイコフ & ジョンソンの分析した人間の創造力・想像力を示す認知法とも大きく関わる「比喩」論は意識の持つ想像力の産物であろう。

4.2 文学は文化の1つであるから、文学を通して言語も文化も合わせて同時に学べる。

文学は作家個人の創造的・想像的視点ばかりではなく、作家が属している国、国よりも小さいコミュニティの文化のきまりを学び、その文化能力を伸ばす助けになる。しかし、大事な点は文化という客体に対する書き手の視点はさまざまであるから、文化を学ぶといっても個人の認知の働きがあるという点であろう。

では、文化の定義は何か。きら星のごとく文化の定義があるが、ここでは、私個人の定義を出しておく。

文化は（個人ではなく）集団が創り上げ、継承してきた知の体系と行動の総体を指す。さらに、文化は恒常的ではなく可変的である。それは例外のあるきまりの集合体と言っていいだろう。

スイスの言語学者ソシュールのラング（langue）を援用すると、文化にもチェスの規則のような規則が人間の集団にあり、それを個人がパロール（parole）として個性的に利用する、ということである。文学を読むことで集団の文化と同時に個人がきまりの集積である文化をどのように個人的にどう使っているかを学び、その知識力と文化行動力を学べる。と同時に特定の作家の文化批判も学べる。（☞ 「文化能力」に関しては拙稿（2003, 2006, 2009, 2011）を参照。）

4.3 文学は文化の1つであるから、文学を通して言語も文化も合わせて同時に学べる。

文学にも、読み手の「批判的思考」を触発するような、社会思想、言説、歴史の解釈、宗教、哲学など）があるし、それとは対蹠的な「{創造/想像} 的思考」を触発するような情意的な側面もある。文学がこの「批判的思考」と「{創造/想像}的思考」の方法を養ってくれる点は重要である。文

学教育では前者に焦点を置くのが普通である。(☞ 鈴木登美 (2014) 森鷗外『舞姫』の分析) この講演では「批判的思考」ではなく、「{創造/想像} 的思考」に焦点を合わせて話を進めていく。正解のない創造的・想像的な思考を養うために学習者同士で自由にディスカッションさせることができるだろう。

4.4 学習者は文学作品を通して日本語と学習者の母語との深いレベルの差異を学べる。

学習者は日本文学を精読するだけではなく、少なくともテキストの一部を母語に翻訳することを通して、「翻訳で何が失われるか」を発見し、日本語と母語のさまざまなレベルの差異を抽出する。翻訳が無理な場合は、日本語の原文と既存の翻訳とを比較対照してもかまわない。(☞ 拙著『翻訳で何が失われるか』(目下執筆中))

4.5 学習者は文学(特に歴史小説)の中に描かれた歴史を学べる

白川静『常用字解』(2003)によると、中国語から来た「歴史」の字源は兵士がくぐる門と軍旗からできていて文学とは無関係だが、インド・ヨーロッパ語の「歴史」"history"の語源は「物語」という意味だった。例えば、古典ギリシャ語では“(h)istoria”(ἱστορία)である。この語源でいくと、historyには物語性、文学性があるということになる。ギリシャにはソクラテスの弟子のクセノフォンが西暦4世紀ごろ書いた著名な歴史書『アナバシス』がある。日本にも『古事記』(712)のような日本最古の歴史書がある。現代では、例えば、山岡荘八の『徳川家康』(1953-67)を読めば、徳川時代の歴史が、遠藤周作の『沈黙』(1966)を読めば、キリシタン迫害の江戸時代初期の歴史が、Charles Dickensの*A Tale of Two Cities* (1859)『二都物語』を読めば、フランス革命時代の歴史を読み取ることができる。

4.6 作者がどのような文体で作品を書いているか、その文体が学べる。

4.6.1 文体の定義

ピエール・ギロー (Pierre Guillaud) は『文体論』(*Stylistique* 1954:109)で次のように定義している。

「文体とは話し手が書き手の性格と意図によって決まる表現手段の選択から出てくる表現様式である。」(筆者訳)。

文体論者の中村明は『日本語の文体・レトリック辞典』(2007:365-66)で「文章の表現上の性格を他と対比的にとらえた特殊性」と定義し、文体を類型面でとらえるか個性面でとらえるかによって大きく二分され、現実には次のように多様な意味で用いられているとしている。(1)文字表記、(2)使用語彙の違い(3)語法の違い(4)文末表現の違い(5)文章の種類の違い(6)文章の用途の違い、etc.

筆者の定義は次のようである。

「文体とは表現者が個人的にラングの中から言語形式を選んで表現する様式で、基本的にはパロールに属する。その選択がくり返されると、その総体は個人の認知的な視点を表現する。」

個人を越えると、時代の様式、ジャンルの様式、待遇表現の様式(です・ます体)、口語体 vs. 文語体、韻文 vs. 散文の様式、共通語 vs. 方言の様式などに広がるし、書くことと話すこと、等々である。さらに、言語様式を離れれば、非言語様式から文化様式(例えば、建築でいうゴシック様式、バロック様式など)のように拡大して解釈することが可能になる。

4.6.2 文体の抽出法

文体は書き手が創る文学コーパスの中から繰り返し使われている言語特徴を抽出することで発見できる。まず、学習者には作品の中でたえず反復使用されるものに気づかせる。文学のコーパス言語学の手法で書き手の言語の特徴の統計処理をして、特定の書き手の特徴の総体を抽出する。ただし、文体は文字通りの繰り返しだけではなく、同種の文構造や語彙族の選択のパターンなど、文体特徴はいろいろとある。さらに抽出された文体的特徴が同時代の作家ではどのような頻度で使われているかの計量が必要である。(☞ 拙著『くりかえしの文法』(1980))

4.6.3 村上春樹の短編小説『螢』の文体(1984)

ここではプリンストン大学で日本語の4年生に数回使ったことのある村上春樹の『螢』から文体的特徴の中の繰り返しに焦点を合わせて見てみよう。以下の例文で、最初の文が原文、矢印⇒のあとの文は普通に文が連結されたときの文である。最初の英文は日本語の直訳である。次の英文は『ノルウェイの森』*Norwegian Wood* (1987) の翻訳の2章と3章にほぼ対応している。初めの英文は筆者訳で、2つ目は Alfred Birnbaum の翻訳である。

(Ex. 1)

- a. そして服を着て洗面所に行き顔を洗う。顔を洗うのにすごく長い時間がかかる。
⇒ そして服を着て洗面所に行き顔を洗う。[それ] にすごく長い時間がかかる。
And he'd get dressed, go to the bathroom and washed his face. It took him an awfully long time to wash his face.
(He'd get dressed, go to the bathroom and washed his face---for ever.)
- b. 死は生の対極存在ではない。死は既に僕の中にあるのだ。
⇒ 死は生の対極存在ではない。[それは] 既に僕の中にあるのだ。
Death isn't the opposite of life. Death already exists within me.
(Death was not the opposite of life. It was already here, within my being.)
- c. 彼女と会ったのは半年ぶりだった。半年のあいだに彼女は見違えるほどやせていた。
⇒彼女と会ったのは半年ぶりだった。[その] あいだに彼女は見違えるほどやせていた。
Almost half a year had gone by since I had last seen her. In that half a year she had lost so much weight that she looked like a different person.
(Almost a year had gone by since I had last seen Naoko, and in that time she had lost so much weight as to look like a different person.)
- d. 僕は何百回となくこの彼女の手紙を読みかえした。そして読みかえすたびにたまらなく悲しい気持ちになった。
⇒僕は何百回となくこの彼女の手紙を読みかえした。[その] たびにたまらなく悲しい気持ちになった。
I re-read her letter hundreds of times. And each time I re-read it I felt unbearably sad.
(I read Naoko's letter again and again, and each time I would be filled with that unbearable sadness)

この原文のリズミカルな反復の翻訳を見てみると、筆者が試みたような反復を含む翻訳は一切ない。一般化して言えば、次のような2文が隣接した文の環境で、先行文 S1に出てくる要素 E1 を、後行文 S2で E2 として繰り返すのは英語の視点からすると、たとえ「忠実な」翻訳をめざしても、不適格だということになる。しかし、日本語では、筆者の書き換え文のように繰り返さないか、少なくとも「その」、「それ」といった指示代名詞化することも可能である。ただ、繰り返しがないと、リズム感は失われる。反復版は、しばしば、リズムを形成し、読者を巻き込むことに貢献するのである。村上は作品をリズム音楽のように仕立てて、読者が心地よく読めるようにしているのではない。

S1 [……………E1……………]。S2 [……………E2……………] (要素 E1 は要素 E2 と同形。)

要するに、日本語版の繰り返し、とりわけ散文における繰り返しとその意味は英語では失われる傾向が強いということなのである。

次の引用も『螢』からで、ここでは一人称が6回も繰り返されている。

(Ex. 2)

いったい自分が今何をしているのか、これから何をしようとしているのか、僕にはまるでわからなかった。僕は大学の講義でクロードルを読み、ラシーヌを読み、エイゼンシュタインを読んだ。彼らはみんなまともな文章を書いていたが、それだけだった。僕はクラスでは殆どともだちを作らなかった。寮の連中とのつきあいもだいたい同じようなものだった。僕はいつも本を読んでいた。みんなは僕が小説家になりたがっているのだと思っていたが、僕は小説家になんかなりたくはなかった。

これを訳したジェー・ルービンは村上の文学について、次のように語っている。

村上春樹の文体は、英語から影響を受けていて、バタ臭いと言えるんじゃないでしょうか。翻訳は簡単だと言いましたが、英語にすると、あの独特な部分がなくなる。でも、それはどうしようもないことです。(『世界は村上春樹をどう読むか』(2006:94))

翻訳することによって、村上の日本語の特徴の一つである「英語的な文体」が失われることは皮肉なことでもあるが、仕方がないことだ、とルービンはあきらめている。実は多くの日本人も村上の文体を英語的だと感じているようだ。筆者もそう感じる1人ではあるが、村上の文体は上記のリズムをとまなう反復の文体を含めて考えると、ただ単に英語的だ、と簡単に言い切るわけには行かないだろう。むしろ、繰り返しの観点からは、反英語的でさえある。村上は自分の文体を創るために「英語文学」の翻訳を通して日本語を異化してきたのではないだろうか。

日本語の1人称は省略できるかぎり、繰り返さないのがきまりである。日本語と大いに異なり、英語には1人称は昔も今も一つしかないだけでなく、その人称は文章の中では予測できるような場合でも繰り返されるのが普通である。ところが、村上は『螢』の中で、1人称を徹底的に繰り返しているのである。

5 文学は学習者の日本語読解能力のどのレベルで導入したらよいのか。

一体文芸作品を読めるというのは読みのプロフィシエンシーからすると、どのレベルだろうか。話すプロフィシエンシーのレベルについては ACTFL (アメリカ外国語協会) の Oral Proficiency Interview (=OPI) というのがあるから、その基準に基づくレベル判定ができるが、ACTFL の読みの基準を知っている人は少ない。そこで、読みの基準を見て、どこに文芸関係が出てくるかを調べてみる。初級、中級のガイドラインには文学は一切出てきていないので、そこは引用していない。出てくるのは上級、超級、卓逸級の3つのレベルである。

アメリカ外国語協会 (American Council for Teachers of Foreign Languages Inc.) の読みのプロフィシエンシー・ガイドライン(2012 年改訂版からの部分的引用。訳は牧野) (Proficiency Guidelines for Reading Skills of American Council for Teachers of Foreign Languages Inc. (2012 Version) [ACTFL Proficiency Guidelines 2012_FINAL(1) pdf])

卓逸級 (DISTINGUISHED)

卓逸級のレベルの読み手は専門、技術、学術、文学を含む多くのジャンルの様々なテキストを理解することができる。これらのテキストの性格は次のようなものである。すなわち、語彙の抽象度、正確さ、独自性の高い水準、情報の密度の高さ、文化的言及、及び構造の複雑さの高い水準がそれである。読み手は暗黙の情報や推測の情報、トーン、視点などを理解できるし、高度に説得力のある議論についていける。洗練された話題に関して考えが予測できないような展開を見せてもそれが理解できる。

卓逸級の読み手は多くの歴史的、地域的、口語的バリエーションばかりではなく、特定の読者に合わせて書かれているものも理解できる。このような読み手は書き言葉の豊かさを味わうことができる。超超級の読み手は高度に精密で、低頻度の語彙だけでなく、微妙な、高度に特化した情報を伝える修辞学的構成も理解出来、味わうことが出来る。このようなテキストは普通エッセイぐらいの長さであるが、より長いテキストからの抜粋かもしれない。卓逸級の読み手は文化の枠組みからの言語を理解できるし、書き手の使うニュアンスや微妙な表現も理解できる。しかし、書きことばの非標準的な変種を十分理解することはまだ難しいかもしれない。(拙訳、以下同様)

超級 (SUPERIOR)

超級の読み手は幅広い話題を扱った多くのジャンルのテキストを理解できる。読み手の理解はすでによく知っている事柄にとどまらず、語彙の幅広さ、複雑な構文の理解、そして目標文化の知識に支えられた言語力を発揮している。超級の読み手はテキストとテキスト外の手がかりから推測をすることができる。

超級の読み手は精密な、しばしば特殊な語彙や複雑な文法構造を使っているテキストを理解できる。こうしたテキストには議論、裏付けのある意見、仮説が出てくるし、そこでは学術的、専門的な読み物に出てくるような抽象的な言い回しが使われている。このようなテキストは論理的(か/かつ)分析的なのが普通で、しばしば文化的な言及を含んでいるかもしれない。超級の読み手は専門的、学術的、文学的な長いテキストが読める。更に、超級のレベルの読み手は大抵言語の美学的側面や文体にも気がついていて、文化的な言及と前提が深く埋め込まれているテキストは完全には理解できないかもしれない。

上級 (ADVANCED)

上級の読み手は本物 (authentic) の物語文や記述文のテキストが主として言わんとしているところと、テキストを支える詳細を理解することができる。読み手は文脈のたすけを借りて、語彙や構造上の知識の不足を補うことができる。同じように(例えば、名詞/形容詞の一致とか動詞の位置、などといった)言語の決まりを知っていることで理解が助けられる。話題を知っている場合は、上級の読み手はストレートな議論のテキストも(例えば、主な議論を認知するというように、)何らかの意味を引き出すことも出来る。

上級の読み手は構造がはっきりしていて、予測がたつテキストなら理解することができる。大抵散文は単純で、話題はみんなが興味を持つような、現実の世界と関係する話題である。

上級の読み手は初めての話題であっても自分なりにそれを読むことができる。起承転結とか時間のフレームとか前後関係を理解するための標準的な言語の決まりを十分コントロールしている。しかし、こうした読み手にも問題が抽象的に扱われているテキストは手強いだろう。

6 日本語の読みの教育方法はその目的によってどう変わるか。 -精読・訳読の場合-

教育方法の基本は学生同士、学生と教師の討議である。学生同士がウェブ上で授業開始前にほかの学生と意見を交わしたり、他の学生たちが意見を交わしているのを読んだ上で授業に臨む。そのときのテーマは担当の教授が選んだ課題のテーマと学生が自由に選んだテーマである。その討議の状況は毎回教授に提出する。以下では筆者の見解には触れていない。学生同士、学生と教師の討議にゆだねる。

6.1 音声 (Sound)

- (1) 段落単位で音読をするだけではなく、アクセントは勿論だが、漢字の読み方、特にその音読みと訓読みの認知的な意味合いに気づかせる。
- (2) 文章を音読するとき、散文だけではなく、韻文のフレージングとリズムの音読も学ぶ。(☞ 拙論 (2014)「ことばは音楽とどう関わるか」)

6.2 語彙 (Vocabulary)

- (1) 書き手が特定の語彙(同義語、借用語、オノマトペなど)を選択した理由を考える。
- (2) 複合語(特に「入り込む」、「愛し合う」などの複合動詞)に注意を払う。
- (3) 語彙や言い回しが話し言葉なのか、書き言葉なのか、あるいは両方なのかを学ぶ。

6.3 文字の選択

同じ意味の語彙をどうして書き手は漢字化したり平仮名化したり、片仮名化したり、ローマ字化したりしているのかを考える。

例えば、下の例は池井昌樹がすべて平仮名で書いた詩である。どうしてひらがなでなくてはならないのかを下に出してある漢字仮名混じりのバージョンと比較させながら討議をする。

(Ex.3)「そっと」

むかひのせきがあいている／すこしへこんで／ぬくまっている／だれかすわっていたんだな／けれどもいまはないだれか／わたしをみつめていたんだな／ねむりつづけていたわたし／ゆめみつづけていたわたし／そっとみつめていたんだな／でんしゃはつぎのえきにつき／わたしもそっとせきをたつ／すこしへこんでいるせきに／けさもほのぼのひがあたり (池井昌樹)

(Masaki Ikei (2009) 『眠れる旅人』 (A Sleeping Traveler) 所収)

[原詩の漢字仮名混じり版]

向かいの席が空いている／少し凹んで／温まっている／誰か座っていたんだな／けれども今はない誰か／私を見つめていたんだな／眠り続けていた私／夢見続けていた私／そっと見つめていたんだな／電車は次の駅に着き／私もそっと席を立つ／少し凹んでい る席に／今朝もほのぼの陽が当たり (池井昌樹 (2009)『眠れる旅人』の中の「そっと」)

次の例は宮沢賢治の有名な「雨ニモマケズ」であるが、どうしてこの詩は漢字片仮名まじりも表記になっているのだろうか。漢字化できるはずのことばが漢字表記になっていないのはどうしてかについて学生同士討議をする。

(Ex.4)

雨ニモマケズ/風ニモマケズ/雪ニモ夏ノ暑サニモマケヌ/丈夫ナカラダヲモチ/慾ハナク/決シテイカラズ/イツモシズカニワラッテイル/一日ニ玄米四合ト/味噌と少シノ野菜ヲタベ/アラユルコトヲ/ジブンヲカンジョウニ入レズニ/ヨクミキキシワカリ/ソシテワスレズ/野原ノ松ノ林ノ蔭ノ/小サナ萱ヅキノ小屋ニイテ/東ニ病氣ノコドモアレバ/行ッテ看病シテヤリ/西ニツカレタ母アレバ/行ッテソノ稻ノ束ヲ負イ/南ニ死ニソウナ人アレバ/ツマラナイカラヤメロトヒ/ヒデリノトキハナミダヲナガシ/ミンナニデクノボートヨバレ/ホメラレモセズ/クニモサレズ/ソウイウモノニ/ワタシハナリタイ (宮沢賢治「雨ニモマケズ」(1931))

6.4 ルビの使用

どういう時に漢字の上や右横に片仮名か平仮名表記の外来語を「ルビ」として振るのかを考える。日本語のルビが英語ではどうなっているか、どうしてかを討議する。

(Ex.5)

「するとゲーリングはニヤリとして、意味深長な返事をした。「われわれはいつも民衆(フォルク)と共にあり、民衆(フォルク)の一員である。」(三島由紀夫『宴のあと』(1960))

“At this Goering grinned, but his answer was profound. ‘We are always at one with the *people* and part of the *people*.’” (Translated by Donald Keene: *After the Banquet* (1963))

(Ex.6)

ルビの例はすべてリービ・英雄の小説から採った。(All the ruby examples are taken from Hideo Levy's novels.)

(a) Japanese + English

面接権 (ヴィジテーション・ライト vijiteeshon raito (visitation right))

扶養家族訪問者 (ディペンデント・ヴィジター dependento vijita (dependent visitor))

朝昼兼用食 (ブランチ buranchi (brunch))

消し炭色 (チャーコール・グレー chaakooru guree (charcoal gray))

油脂焼夷弾 (ナパーム napaamu (napalm (bomb)))

白人優越 (ホワイト・スプレマシー howaito supuremashii (white supremacy))

(b) Japanese+Chinese

日本 (ルーベン ruuben (Japan))

人民解放 (レンミン・ジェフアング renmin jefangu (people's liberation))

革命 (ゲミング geming (revolution))

同志 (トングジー tongujii (comrade))

小姐 (シャオジェ shaoje (girl))

明朝 (ミングチャオ minguchao (tomorrow morning))

6.5 文法 (Syntax)

文法(シンタックス)では、ぎりぎりまで拡大した「修飾部+被修飾部」からなる「拡大文節」を見つけて、それが文学のみならずあらゆる書かれた日本語の精読には肝心である。この「拡大文節」(チャンクと呼んでもいい)が正しく指摘できないと、文意を取り損なってしまうからだ。従って、これは翻訳のための前作業として有効である。当然、この作業を経ると致命的な「誤訳」が少なくなる。「拡大文節」は被修飾語が何かによって、次の7つの型に分類される。下の括弧内の例文中の[]内の要素が被修飾語である。(☞ 牧野・畑佐由紀子『読解—拡大文節の認知』(1989))

橋本進吉『国語法研究』(1948:6)は「文節」を「文を実際の言語として出来るだけ多く句切った最も短い一句切を私は仮に文節と名づけている。」だと定義しているが、これは次の例文で示すと、/ x / の中にある x が「文節」になる。

(Ex. 7)

/私は/1年前に/フランスで/知り合った/アメリカ人の/友人から/妻も/ワシントンで/開かれる/
/学会に/出席できるか/という/メールを/受け取った/。

このような文節の認知は精読には役に立たない。役に立つ文節として筆者が提案したのが拡大文節なのである。この文節のタイプは次の7つである。特に精読で問題になるのは○がついている(1)、(4)、(5)、(6)の4つである。

- (1)名詞型 (Noun Type) (先生の[本]、きのう買った[ケーキ])
- (2)形容詞型 (Adjective Type) (とても[おもしろい]、あくびが出るほど[つまらない])
- (3)動詞型 (Verb Type) (早く[起きる]、豚のようにががつ[食べる])
- (4) 助詞型 (Particle Type) (先生 [は]、彼がいつ来る[か](知らない))
- (5) 接続詞型 (Conjunction Type) (雪が降った[から]、せっかくお金をかけた [のに])
- (6) 形式名詞型。(Nominalizer Type) (月へ行く[こと]、こんなに朝早く起きる[の])(はきつい)
- (7) モダル型。(Modality Type) (来年、日本にいきたい [んです])

先に挙げた (Ex.7) と同じだが (Ex.8) としておく。(注:[]内の要素が核になる要素 で、そこに行くまでに3つのマイナーな要素があり、それは []に入れてある。以下同様。)

(Ex.8 = Ex.7)

私は1年前にフランスで知り合ったアメリカ人の [友人] から妻もワシントンで開かれる [学会] に出席できるか [と] いう [[メール]]を受け取った。)

A friend of mine whom I met one year ago in France sent me [[an email]] asking me if he could

attend with his wife at [an academic conference] which will be held in Washington D.C.

この例では、[[メール]] の拡大文節は下線の始まりから[[メール]]までである。この認知ができないとこの文の翻訳はくるってくる。文学から実例を引こう。次の文で [[とき]]の修飾部を拡大していくと文頭まで遡る。日本語は被修飾語のような核になる大事な要素が最後にくるが、英語は逆なので、英訳ではそのまま原文の拡大文節を訳出するわけにはいかない。

(Ex.9)

半旗の硫黄島戦記念像の前に立っている角刈りの、ベンよりも倍ほどの高さの[男]が、その大きくて不器用な手で目を拭っている光景を目撃した[[とき]] アストロノートが地球を憂えている希有な瞬間を思わずのぞいてしまったような気がした。(リービ英雄『星条旗の聞こえない部屋』p.119)

But then he witnessed something extraordinary: [a man] with a crew cut and nearly twice Ben's height was standing in front of the Iwo Jima Memorial ---its flag at half -mast --- and wiping tears from his eyes with his large, clumsy hands.) (C. Scott 訳 (2011: 69))

日本語のシンタックスでの情報の出し方はあまり重要でないものから重要なものへの流れがあるが、日本語作家のリービだけでなく、中上健次、芥川龍之介、大江健三郎、谷崎潤一郎など、それを文体として活用している作家がおおぜいいる。次の例は中上の『千年の愉楽』(1992)の冒頭文である。中上を好むリービの英訳がつけてある。下線の部分が [[気]]の拡大文節である。

(Ex.9-1)

明け方になって急に家の裏口から夏芙蓉の甘いにおいが入り込んで来たので息苦しく、まるで花のにおいに息をとめられるように思ってオリウノオバは眼をさまし、仏壇の横にしつらえた台に乗せた夫の礼如さんの額に入った[写真]が微かに白く闇の中に浮き上あがっている[の]をみて、尊い仏様のような人だった礼如さんと夫婦だった[事]が有り得ない幻だったような[[気]]がした。(中上健次『千年の愉楽』(1992)の冒頭文)

(The sweet stifling fragrance of summer mallows had suddenly crept in from the back door with the first wisps of dawn, and Oryu, thinking the blossoms' smell would choke her, opened her eyes and, seeing the photograph of her husband Reijo looking faintly white in the darkness from where it had been placed on a stand next to the family altar, had a feeling that her marriage to Reijo, a man like a noble Buddha, must have been an impossible illusion.) (リービ英雄 (2001) の訳)

北原保雄 (1936-) がその著『達人の日本語』(2005:110-120) で「連体修飾の構造: -「羅生門」の場合-」というテーマで論じている。ここでは同じ「羅生門」から引用している連体修飾の例の拡大文節を見てみよう。連体修飾節のみの引用なので、被修飾語は最後の [] 内の名詞である。原文の旧仮名遣は現代仮名遣に変えてある。筆者は芥川の記事は志賀直哉ほどではなくても、簡潔な文体だと思っていたが、まちがいだったことに気がついた。

(Ex. 9-2)

- a. 旧記によると、仏像や仏具を打砕いて、その丹がついたり、金銀の箔がついたりした [[木]] を、路ばたにつみ重ねて、薪(たきぎ)の料(しろ)に売っていたと云う事である。
- b. そうして、その死骸は皆、それが、かつて、生きていた人間だと云う事実さえ疑われるほど、土を捏(こ)ねて造った[[人形]] のように、口を開(あ)いたり手を延ばしたりして、ごろごろ床の上どころがっていた。
- c. この時、誰かがこの下人に、さっき門の下でこの男が考えていた、饑死(うえじに)をするか盗人(ぬすびと)になるかと云う[[問題]] を、改めて持出したら、恐らく下人は、何の未練もなく、饑死を選んだ事であろう。

6.6 談話文法

6.6.1 「省略」、「くり返し」、「指示詞」、「接続詞」。

この問題はスコープが大きすぎるのでこの論文では省略することにする。目下準備中の「翻訳で何が失われるか」という論文(中公新書)を参考にさせていただきたい。ここでは、次の談話の中で起きるシフトの問題を扱うことにする。

6.6.2 「シフト」の問題 : 小説、随筆、座談会、戯曲などで、フォーマリティ、時制、人称、数などのシフトの問題。

ここで言う「シフト」とは、文学や話し言葉を書き言葉に持ち込むときにしばしば起こるもので、文法のカテゴリが対蹠的に異なる別の形に変わる現象である。

シフト[1]: フォーマリティ・シフト

「フォーマリティ・シフト」、すなわち「です/ます」体と「だ」体がお互いに転換することに気づき、その理由を討議する。

(Ex.10)

[1] うちでは、おふくろがお饅頭をふかしたり、柏餅を作っていたし、味噌や醤油は村で共同で作るんですよ。[2] またお客さんが来ますと、おやじがそば打つ。[3]そして必ずその日には、鶏が一羽いなくなる。[4] あれはうちのおやじのごちそうだったんですね。

(座談会「家庭で伝えたい食卓の文化」『婦人之友』、婦人之友社 1992 年 10 月号, p. 22)

([1] At our house, Mom would make *manju* (steamed buns) and *kashiwamochi* (rice cakes wrapped in oak leaves), and the village would come together to make *miso* and soy sauce. [2] When a visitor came, Father would make *soba* noodles. [3] And on those days, a chicken was sure to die. [4] It was Father's way of offering a feast, you see.) (*Uchi to Soto no Gengo-bunka-gaku* 『ウチとソトの言語文化』(Kevin Steinbach 訳)

(Ex.11)

[1]お客を迎えて、ではデザートをどの皿で出そうかと考えた時に、末娘のことを描いた天使の器と呼んでいる小鉢を作ったんです。[2]食事をするとに美しい食器を見て気持ちがふわっと明るくなる。[3]日常と違う次元の中で、たべるものもおいしく、話もはずむ。[4]器を作るとき、そういう感覚がとても大事だなと思います。(p. 31)

([1] I made a small dish with a picture of my youngest daughter on it, which I call "Angel Dish", for which I've received a guest for dinner and I'm wondering what plate to put out desert on. [2] When

you're having a meal and you're served with a lovely plate, you feel a little rush of happiness. [3] You're eating in another dimension separate from daily life, and there the food is delicious and talk comes easily. [4] A sense of these things is important when you're making a dish.) (Kevin Steinbach 訳)

上記二つの実例を分析すると、「フォーマリティ・シフト」は話し手の脳に記憶が深く刻まれていて、その部分を語るときは、聞き手のことを一瞬忘れて、なかば独り言のように発話するときである。

この場合、聞き手は発話権を行使することはできない。そうでないときは話し手はおそらく視線を聞き手に向けて話している場合である。

シフト [2] : 時制のシフト

認知言語学ではある事柄に認知的な注意が払われている前景的な部分を「図」と言い、注意が払われていない背景的な部分を「地」と言って、二つを区別する。いずれも認知的な概念である。「図」と「地」を最初に区別したのはタルミー (1978) で、「前景」と「背景」を最初に区別したのはホッパー (1979) である。おもしろいことはタルミーとホッパーの二人がほぼ同時に認知言語学の重要な概念に到達している点である。注意すべき点は、それぞれの二つの対の範疇概念は白黒が明確なのではなく、それぞれどちらに腑分けするかはその時の書き手の認知的な範疇化による。さらに特筆すべきことは二人の言語学者の対の概念のマーカーは言語によって異なるが、文章の中に図/前景と地/背景の区別をすること自体は普遍的だということであろう。もう一つ大事な点は、この範疇概念は物語の文章の時制のシフトを説明するためにタルミーとホッパーが見出したものではないということである。それが時制のシフトの説明にも有効だと筆者 (1996 (109-118)) が気づいたのが 90 年代だった。そこで、筆者はこの図/前景と地/後景という二つの区別を踏まえた上で、[+出来事性] から [-出来事性] まで、あるいは、その逆の [-出来事性] から [+出来事性] まで連続している二つの概念をたてて物語の中の時制のシフトを説明することにした。どうしてそうしたか、と言うと、この二つの区別の方があまりにも静的な図/前景と地/後景の対照概念より有効ではないか、という考えからである。

[+出来事性] というのは物語の文章で作者が書いている文単位の内容を出来事として捉えている場合で、登場人物の動作が叙述される場合が多いが、インパクトのある心理的な出来事も出来事のうちである。それに対して [-出来事性] というのは作者が叙述内容を出来事とは捉えず、何か状態的なもの、環境的なものとして捉えている場合である。時制のシフトでよく持ち出されるのは、現在形は要するに「状態性」を表現しているのだ、という議論であるが、「状態性」は、別のことばで言えば、[-出来事性] という概念の中に含まれている。では、[+出来事性] から [-出来事性] はどこが 図/前景と地/背景の区別より優れているのだろうか。

次の文章は川端康成 (1899-1972) の『山の音』(1954) のさわりの部分である。時制が過去になっている部分は太字に、時制が過去から現在にシフトしている述部には下線が引いてある。この部分は [+出来事性] と [-出来事性] で説明がつかだろうか。英訳での時制はどのように表現されているだろうか。なお、英訳の[14]は2つあり、2つで原文の[14]に対応する。

(Ex.12)

[1] 八月の十日前だが、虫が鳴いている。[2] 木の葉から木の葉へ夜露の落ちるらしい音も聞こえる。[3] そうして、ふと信吾に山の音が聞こえた。[4] 風はない。[4] 月は満月に近く明るいが、し

めっばい夜気で、小山の上を描く木々の輪郭はぼやけている。[5] しかし、風に動いてはいない。 [6] 信吾のいる廊下の下のしだの葉も動いていない。 [7] 鎌倉のいわゆる谷の奥で、波が聞こえる夜もあるから、信吾は海の音かと疑ったが、やはり山の音だった。[8] 遠い風の音に似ているが、地鳴りとでもいう深い底力があつた。[9] 自分の頭の中に聞こえたようでもあるので、信吾は耳鳴りかと思って、頭を振ってみた。[10] 音はやんだ。[11] 音がやんだ後で、信吾ははじめて恐怖におそわれた。[12] 死期を知らされたのではないかと寒けがした。[13] 風の音か、耳鳴りかと、信吾は冷静に考えたつもりだったが、そんな音などしなかったのではないかと思われた。[14] しかし、確かに山の音はきこえていた。 (川端康成 『山の音』(1954)) [各文に番号を付けてあるが、英文は[11]と[12]のように原文の2文を1文にまとめている場合がある。]

([1] Though August had only begun autumn insects were already singing. [2] He thought he could detect a dripping of dew from leaf to leaf. [3] Then he heard the sound of the mountain. It was a windless night. [4] The moon was near full, but in the moist, sultry air the fringe of trees that outlined the mountain was blurred. [5] They were motionless, however. [6] Not a leaf on the fern by the veranda was stirring. [7] In these mountain recesses of Kamakura the sea could sometimes be heard at night. Shingo wondered if he might have heard the sound of the sea. But no --- it was the mountain. [8] It was like wind, far away, but with a depth like a rumbling of the earth. [9] Thinking that it might be in himself, a ringing in his ears, Shingo shook his head. [10] The sound stopped, and [11] he was suddenly afraid. [12] A chill passed over him, as if he had been notified that death was approaching. [13] He wanted to question himself calmly and deliberately to ask whether it had been the sound of the wind, the sound of the sea, or a sound in his ears. [14] But he had heard no such sound, he was sure. He had heard the mountain.) (Translated by Edward Seidensticker (1970) *The Sound of the Mountain*)

下線部分はすべて「地」の部分で、背景的であり、出来事性はゼロではないにしてもゼロに近い。主人公の信吾が山の音を通して死期を自覚するという心理的な出来事がクレッシェンドで描かれている。この文章の中で出来事性は等質ではないが、[3] の出来事ははじめて山の音を聞いたのであるから、その出来事性は一番高い。もう少し詳しく見ていくと、主文の述部が過去形になっている文 ([3]と[8]-[15]の下線部) の中で[8]-[10]は等位接続詞の「が」か、従属接続詞の「から」「ので」によって繋がれた複文になっている。従属節の方は現在形で、主節の述部だけが過去形になっている。[12]も複文だが、「～後で」という従属接続詞は義務的に過去形をとるのでここでは無視しなければならない。[14]は等位接続詞の前後とも過去形になっていて、[+出来事性]を強く打ち出している。読者を[-出来事性]の状況描写でその場に引き込んでから、そこでの出来事描写にシフトし、また状況描写に戻り、また出来事描写にシフトするという形をとっている。ただし、全体としては[-出来事性]から[+出来事性]にシフトする流れがある。このような物語の進展の仕方は別に日本語だけではなく韓国語にもあるが、英語にはこのような二重構造がないので、サイデンスティックの訳ではすべてが過去形(あるいは大過去形)になっていて、原文のような認知のシフトは捨象されている。この違いは認知の違いである。

次に、三島由紀夫(1925-1970)の『宴のあと』(1960:55)を考えてみよう。今までの時制のシフトとどこがちがうだろうか。

(Ex.13)

[1] かづは闇に浮かぶ石段を見上げたまま、死後のことに思い及んだ。[2] 過去はひとつひとつ

つ足許から崩れて、身を寄せるべきところはどこにもない。[3] もしこのまま死んで行ったら、弔ってくれる人は一人もあるまい。[4] 死後を思ったら、頼るべき人を見つけ、家族を持ち、まっとうな暮らしをしなければならないが、そうするためには、やっぱり恋愛の手続きを辿(たど)るほかないと思うと、又しても罪障を怖れずにはいられない。[5] つい去年の秋まで、雪後庵の朝毎の散歩に、世間も人の心も庭を見るように見晴らしがきき、何ものもう自分を探すことはないという確信に充ちたのも、その明澄さ自体が地獄の兆しではなかったかと思われて来る。[6] ……。そして先程案内の僧侶にきいた、その修二会の行事が一貫して懺悔滅罪の練行であるという由緒も、かつには自分の身に添えてわかるような気がした。(三島由紀夫『宴のあと』(1960:55))

([1] Kazu's eyes were still on the stone staircase rising into the darkness as her thoughts turned to death. [2]The past piece by piece crumbled away under her feet, and she was left with nothing to support her. [3]If she went on in this way, there would probably not be a single person to mourn her when she died. [4]Reflections on death convinced her that she must find someone she could depend on, have a family, lead a normal life. But the only way to do this was to go through with the formalities of love. [4]She could not help tremble at the thought of still further sins. [5]Only very recently—last autumn, it was --- she had in the course of her promenade each morning at the Setsugoan looked at the world and at people with the same clarity as she surveyed the garden. [5]She was absolutely convinced that nothing could disturb her anymore. [5]But now she wondered if that transparency itself were not a portent of hell ... [6]The priest with them had explained that the *Omizutori* ceremony was from beginning to end a disciplinary rite of penitence and atonement. Kazu felt a personal awareness of what this meant.) (Donald Keene (1963:71-72) *After the Banquet*)

[注: 文の順番の数字が[4]と[5]が繰り返されているのは翻訳者が1文を2文にしたり、3文にしたりしているからである] [Note : The reason for the repeated [4] and [5] is that the translator divided a single sentence to 2 or 3 sentences.]

文[1]は、女将かつが死後のことを考えはじめたことを過去の出来事として示している。女将はそのときまで死後のことは考えていなかったのだから、それは大きな心理的出来事だったにちがいない。それを「+出来事性」で示すのは問題ない。文[2]から文[5]まではどうだろうか。ここはかつの「意識の流れ」を描写している。この部分の現在形は かつのメンタルな状況を過去の出来事としてではなく、あたかもその場の意識の流れとして、あたかも自然の川の流れのように描写しているからだと説明できる。臨場感ある描写であるが、進行中の未完了の心理描写である。そして段落最後の文[6]は意識の流れから目覚めたことを出来事として表現しているので、また過去形に戻っている。過去形の文[1]と[6]が現在形の文[2]~[5]をサンドイッチのように挟んだ段落構成になっている。訳者のドナルド・キーンは英語の制約のために訳文を原文のような二層の談話構成にはしていないし、しにくいのだろうと思う。

シフト [3]: 人称のシフト

ある談話の中で初めの人称が他の人称にどのようにシフトするかという問題である。例は村上春樹の小説『1Q84』から採ったものである。ここでは主人公の一人の女性青豆が登場している。下線が引いてある「青豆」が「彼女」になり、「彼女」が、さらに、「私」にシフトして行っているが、その理由を読みながら、考えてみよう。

(Ex.14)

[1] 彼女 (=青豆) はふと思いで出してコットンパンツのポケットの中を探り、二枚のチューインガムをそこに見つけた。[2] 細かく震える手で包装紙をはぎとり、口に入れてゆっくり噛んだ。[3] スペアミント。[4] 懐かしい香り。[5] それがなんとかうまく神経をなだめてくれた。[6] 顎を動かしているうちに、口の中の嫌なにおいも少しずつ薄らいでいった。[7] 私の身体の中で何かが実際に腐っているわけではない。[8] 恐怖が私をおかしくしているだけだ。(村上春樹『1Q84』(2009:321) Vol.2)

([1] It suddenly occurred to her to search in her pants pocket, where she found two sticks of chewing gum. [2] Her hands trembled slightly as she tore off the wrappers. She put the sticks in her mouth and began chewing slowly. [3] Spearmint. [4 & 5] The pleasantly familiar aroma helped to quiet her nerves. [6] As she moved her jaw, the bad smell in her mouth began to dissipate. [7] *It's not as if I actually have something rotting inside me.* [8] *Fear is doing funny things to me, that's all.*) (1Q84 Jay Rubin & Philip Gabriel (2011:489))

[1]の文では青豆は「彼女」と呼ばれていて客観描写になっている。[2] の文もゼロ人称で、客観的な描写と解釈できる。[3]では、「スペアミント」だけで、青豆の味覚と嗅覚を指すかのように名詞をむき出しで使っている。名詞だけを書くことによって、その味と香りが読者も体験でき、なんかすうつとした清涼感が出てくる。[4] まで来ると「懐かしい」という「-しい」で終わる情意形容詞が出てきて、作者が青豆の中に入ってきているな、という感じになる。[5]では「くれた」という青豆を共感の焦点として明示する助動詞が使われている。英訳では [4]と[5]が1文にまとめられ、“The pleasantly familiar aroma helped to quiet her nerves.” となっている。そこでは[5]の原文の「くれた」の視点がほぼ保たれている。原文の[6]は文末に「～て行く」という助動詞が使われていて、青豆の口の中の嫌なにおいが口から出ていくにつれて薄らぎつつける様を青豆の感覚的視点から描写している。[5]と[6]は [7]と[8]の1人称化の下準備になっている。ところが、英訳の[4]/[5]も[6] の “As she moved her jaw, the bad smell in her mouth began to dissipate” も下準備にはなっていない。英訳では[7]と[8]があまりにも唐突なシフトになるために、翻訳者は先例と同じくこの例でもイタリックの視覚のトリックで言語的には不可能な1人称へのシフトを成功させていると言っているだろう。シフトの不得意な英語では、どうしても、自然なシフトを言語的に表現することはできないのである。

シフト[4]: 数のシフト

日本語は単数・複数の区別について敏感ではない。どちらか区別が出来ないので、俳句のような1文のような短いものでは、どちらの解釈もできる。芭蕉の「古池やかわず飛び込む水の音」の「かわず」が単数か複数かは読む人にまかせられている。池上嘉彦 (2000:159-163) が指摘しているように、ラフカディオ・ハーン (小泉八雲 (1850-1904))ですら英訳で「かわず」を“frogs”と複数形で訳している。

それでは、「古池や」に劣らず有名な芭蕉の俳句をもう一つ分析したい。ここでは「からす」の単複を問題にするのだが、「かわず」の場合よりも、もっと複雑で面白い。

(Ex. 15) 枯枝に からす乃とまりたるや 秋の暮 (1681 年. 芭蕉 37 歳の作。)

Autumn evening/A crow has perched/On a withered bough (レジナルド・ブライズ訳)

この俳句は芭蕉が 37 歳のときの作で、この俳句を俳画(B)に讃としてつけている。空には 20 羽

のからすが空を飛んでおり、木には7羽のからすが止まっている。大谷（1993: 70-71）から援用しているこの俳画について大谷（1993 Vol.2, 49）は芭蕉自らの俳画ではなく、だれかほかの著名な俳画家が描いたものだとしている。芭蕉が描いていないにしても、彼が讃として「枯枝に」の俳句をつけたのであるから、たとえ、この俳句では「からす」は1羽だと思っていなくても、われわれとしては芭蕉が複数の「からす」を見て、それを題材に発句したとしか考えようがないだろう。

ところが、1693 年、49歳、亡くなる約1年前に、同じ俳句を12年前のとは異なる過去の助動詞と五つではなく、たった一つの漢字を使って作り替えているのである。俳句の伝達内容の骨子は同じであるが、その内容を盛る容器が違うので、俳句全体の意味も変わっている。両方を重ねてみよう。

枯枝に からす乃とまりたるや 秋の暮 （1681 年、37 歳の作。） (= Ex. 16)
 (Ex. 17) かれえだに からすのとまりけり 秋のくれ （1693 年、49 歳の作。）

どうして亡くなる1年前の49歳のときのバージョンでは俳句では、37歳のときのバージョンの助動詞の「たり」の連体形の「たる」だったのが、49歳のときのバージョンでは終止形の「けり」が使われているのだろうか。平たく現代語で言えば「けり」は「ああ、そうだったんだ」と新しい気づきに驚いていることを表現しているのである。12年若いときには、間投詞の「や」で感情を表現してはいるが、からすが止まっているな、ぐらいの単純な感覚で秋の暮の状況を捉えていたのに対して、死を直前にしたときに、12 年前の状況をもう一度振り返り、新鮮な感慨に浸り、孤独な「からす」の状況を自分の孤独な状況に重ねて、単数のからすに切り替えたのではないだろうか。もう一つ大変興味深いことは37歳のときは、その俳句を俳画に描き、からすは空枝に止まっているからすは7羽、空を舞っているからすは20羽なのである。芭蕉は俳句の弟子であり、俳画の大家だった森川許六に習っていたのである。ところが、死ぬ1年前には1羽だけ許六の、からすが一羽止まっている俳画に自分の俳句を讃としてつけたのである。つまり、芭蕉自身の複数の認知があとで単数の認知にシフトしたのである。

このようなシフトは複数マーカーの「タチ」では同じ文章段落の中で最初は数が単数か複数か特定できない「無数」だったものが段落の先で「タチ」にシフトするというケースがある。村上の「1Q84」からとった次の例を見てみよう。ここでは「蝶」は下線部の擬人化表現を通して語り手の老婆の「蝶」への共感度を次第に高まり、[5]で「蝶たち」にシフトしている。[6]で再び共感度の低い、無標の「蝶」に再シフトしている。

(Ex.18)

[1] 蝶に名前はつけません。[2] 名前がなくても、柄やかたちを見れば一人ひとり見分けられる。[3] それに蝶に名前をつけたところで、どうせほどなく死んでしまうのよ。[4] このひとたちは、名前を持たないただの束の間のお友だちなのです。[5] 私は毎日ここにやって来て、蝶たちと会ってあいさつをして、いろんな話をします。[6] でも蝶は時が来れば黙ってどこかに消えていく。[7] きっと死んだのだと思うけど、探しても死骸が見つかることはありません。(村上春樹 (2009:152) Vol. 1 『1Q84』)

筆者（2000）はグーグル・コーパスを使って「植物」、「哺乳動物」、「鳥類」、「虫類」、「魚類」、「自然現象」、「自然物」、「建造物」、「不可触概念」、「家具」関係の名詞がどのぐらいの頻度でタチをとっているのかを調べたことがある。グーグル・サーチの結果は、件数にダブリがあるので、

正確な共感の階層性を示しているとは限らないが、その結果は筆者の直感に合っている。当然、「タチ」をとる頻度はウチの存在の人間が最高で、人間以外の生物から無生物に広がり、その頻度は最低になって行くのではないか、という予想は立つ。そこで、その相対的な「共感のヒエラルキー」として「ウチ」から「ソト」への流れをほぼ次のように想定した。

[共感のヒエラルキー構造]

人間 > 哺乳動物 > 魚類・甲殻類 > 鳥類 > 異界の生き物 > 植物 > 虫類 > [以上が生物で、以下は無生物] 自然現象 > 自然物 > 建造物 > 家具 > 抽象概念 (☞ 拙稿 (2008))

「虫類」までがいわゆる生物で、「自然現象」からがいわゆる無生物であるが、タチを基準に見ていくと、その差はいかに微小かということが分かる。「異界の生き物」が生物の範疇に入っていることも文化論的に興味深い。さらに大事な点は、共感度は話し手/書き手が対象を個別化していることと連携している点であろう。環境の中のものに対する個別的関心がとりもなおさず共感の心理なのである。

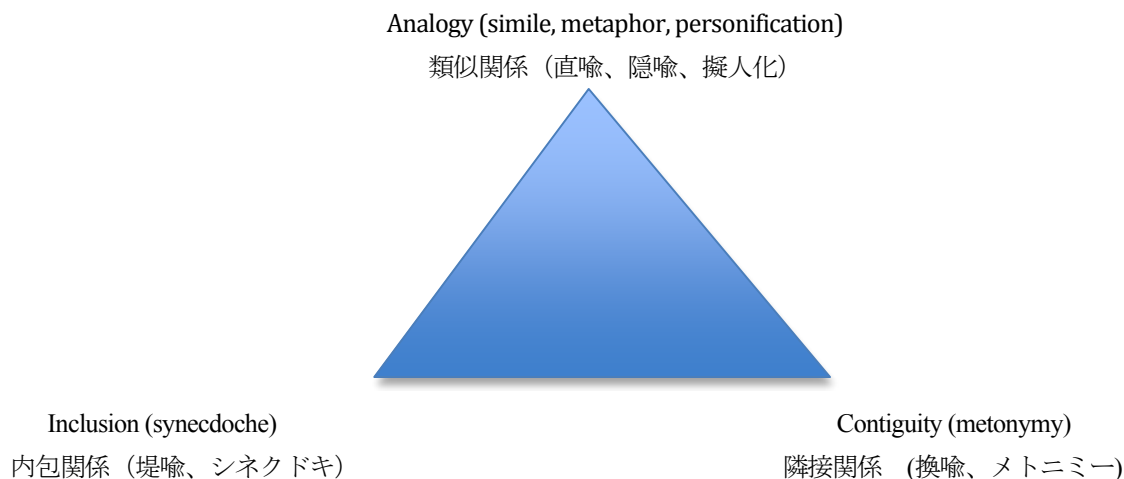
7 比喩 文芸作品や随筆などの場合、「比喩」(直喩、隠喩、擬人化、提喩、換喩)を認知させ、その意味を学習者同士で考えさせる。

アリストテレス (384-322) の『詩学』(c. 335 BC)では「比喩」はことばが転移する(メタフェーラ)という意味である。つまり、ことばを本来とはちがった意味で使う言語行為のことを指している。ハインリヒ・ハイネ (1797-1856) が「あなたは花のようだ」(Du bist wie eine Blume) と書いたとき、「花」は花ではなくなり、女性の美しさを分かりやすく表現する「直喩」にするわけである。ウチ的な中核の意味がソト的な意味に転移するという点で、比喩は広義の翻訳と考えることもできよう。比喩は間違いなく修辞学的な事柄ではあるが、修辞学と言うと、日常のことばとは無関係な、文学固有の問題と思われがちである。そのような見方を覆そうとして、見事に成功したのがジョージ・レーコフ (1941-) とマーク・ジョンソン (1949-) が書いた *Metaphor We Live By* (1983) (『レトリックと人生』(渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸、翻訳 (1986)) で、著者たちは比喩を修辞学の枠から外して、人間の日常語の中に比喩を認め、比喩なしにはわれわれは生きていけない、というメッセージを伝えようとした。比喩のない言語はないのであるから、比喩は人間共通の認知作用なのではないか、という仮説が出てくる。普遍性がある限り、比喩は翻訳で失われないということが言えよう。初めの方で挙げたハイネの詩に出てくる直喩はどの言語にも翻訳できるだろう。しかし、あとで見ていくように比喩が翻訳で失われる部分がないわけではない。比喩というのは究極には者か物をほかの何かになぞらえるという人間の認知に支えられているので、大抵の場合、どの言語の母語話者にも理解できる。しかし、その言語の文化とか、話し手や書き手の個人的な認知によって理解しにくく、従って翻訳しても失われる創造的な比喩もある。ハイネの詩で、女性が「花」のようだというのは普遍的だが、そのときに思い浮かべる「花」はドイツ人だったら「ばら」を、日本人だったら「さくら」を、中国人だったら「ばたん」といった花の文化が絡む可能性が十分あるだろう。

比喩の定義は夥しい数に上るが、筆者は「比喩とは、想像力と創造力でわれわれに真実を悟らせてくれる非現実」だと考える。現実を超越する想像力が芸術一般の要だとするジャン・ポー

ル・サルトルの思想も比喩の心髄を突いていることばだと思う。(☞ *L'Imagination* (1936))
 (Cf. 現実を超越する想像力が芸術一般の要とするジャン・ポール・サルトルの思想。
L'Imagination (1936))

瀬戸賢一 (1995:203) は比喩の認知の三角形として次のように比喩を腑分けしている。



慣用化された比喩は勿論あるし、われわれの創造以上に普遍的である。(☞ 牧野・岡『日英語共通比喩辞典』(仮題)) ここでは 作家が作品の中で個人的に創る「創造的な比喩」である。この比喩は「慣用的な比喩」とは違って、作者の個人的な認知の仕方を掴むのに役に立っし、文体の解明にも役に立つだろう。

次の例は村上春樹の『アフターダーク』(2004) とその翻訳 *After Dark* (ジェイ・ルービン訳)とを比較してみよう。

(Ex. 19)

- a. 真剣な顔をして読んでいるところを見ると、堅苦しい内容の本なのかもしれない。一行一行をしっかりと噛み締めている雰囲気がある。(同上: 6)

[注: 同上: 6 は『アフターダーク』2004 の6 ページ、を指す。以下同様。]

Judging from her intent expression, the book might contain challenging subject matter. Far from skimming, she seems to be biting off and chewing it one line at a time. (同上: 5)

- b. 顔だけは開けっ広げで、長いあいだ風雨に晒されてきた雨具のように、ごわごわとしている。(同上: 45)

Her face wears an open expression, but the skin has a tough, weathered look, like long-used rainwear. (同上: 31)

- c. 満月の光が無人の草原に注ぐように、テレビの明るい場面が部屋の中を照らしている。(同作品: 126)

Like the light of the full moon pouring down on an uninhabited grassland, the TV's bright screen illuminates the room. (同上: 83-83)

- d. やがてエリの顔に再び動きがある。額にとまった小さな羽虫を追い払うときのような、筋肉の反射的な動きだ。(同上: 155)

Before long there is movement in Eri's face again --- a reflexive twitching of the flesh of one cheek, as if to chase away a tiny fly that has just alighted there. (同上: 103)

e. 夜の最後の闇が、都会を薄皮のように包んでいる。(同上: 262)

The final darkness of the night envelopes the city like a thin skin. (同上: 173)

aは隠喩で、それ以外はすべて直喩の例である。翻訳者のジェイ・ルービン は基本的には村上の喩をそのまま英語に翻訳している。勿論、喩の中の語彙の意味範囲は異なるから、失われるものがないわけではないが、基本的にはほぼ等価の置き換えがなされている。小説の喩は作家の個性的な認知の産物であって、普遍性は欠如しているようであるが、作家と翻訳家と翻訳書の読み手の置かれたソトの状況、あるいは、心理的なウチの体験に隔たりがない限り、そして、文化差によって意味の伝達が阻害されない限り、創造的な喩は翻訳でほとんど失われまいと言っていいたいだろう。

8 訳読(翻訳)

筆者は拙論 (2011)で日本語教育で翻訳法を復活させるべきだということを主張した。その主な理由は以下の3点である。

(1) 日本語から学習者の母語(英語)に翻訳することによって、どうしても英語になりにくい語彙、文法、表現、文化事項 (☞ 次節)、あるいは、翻訳で失われる部分を見つけることができる。

当然、学習者の日本語のレベルは ACTFL の読みのガイドラインで見たように、上級と超級の学習者のように文学を味わえる段階になっていないと翻訳の中核に挑戦できないだろう。しかし、初級、中級のレベルでも読める短い話とか俳句、(現代)短歌、詩など、学習者の想像力を刺激する文芸を翻訳の対象として選ぶことができる。英語の原作を日本語に訳してクラスメートの訳と比較したり、村上の訳と比較してみる。

(2) 村上春樹のように英語から日本語に翻訳をしている作家の翻訳文を「逆翻訳」させる。

英語の原作(例えば、Paul Auster “Auggie Wren’s Christmas Story” の村上の翻訳「オーギー・レンのクリスマス・ストーリー」)の日本語訳を英語に変えて、原作と見比べ、原作をより深く理解する。

(3) 翻訳で失われない文化と失われる文化を見つけさせる。

文芸作品(特に小説や随筆)を通して学習者は自文化の視点でみて「同文化」と「異文化」を見分ける。さらに、翻訳できる文化とできない文化を区別吟味する。(→ Perspectives ⇔ Practice ⇔ Products (Standards for Foreign Language Learning (1996) ACTFL.))

(Ex.20)

寮の一日は荘厳な国旗掲揚 (hoisting a national flag) とともに始まる。もちろん国歌も流れる。国旗掲揚と国歌 (National Anthem) は切っても切り離せない。(『蜚』(1983: 9))

(Ex.21)

君が代。(Your reign) そして旗がするするとポールを上がっていく。「さざれ石のお——」あたりで旗はポールのまんなかあたり、「まあで——」というところで頂上にのぼりつめる。(同上: 10)

(Ex.22)

僕は夜も遅いしどちらかといえば熟睡する方だから、ラジオ体操(radio gymnastic exercise)が始まってはまだぐっすり寝込んでいることもある。しかしそんな時にも、跳躍の部分が来ると必ずとびおきることになった。なにしろ彼は跳躍するたびに「彼は実に高く跳躍した」僕の頭は枕もとの上で五センチも上下するのだ。眠っていられるわけがない。(同上: 14)

(Ex.23)

我々は飯田橋(a place name in Tokyo)で右に折れ、お堀ばた(a place name in Tokyo)に出て、それから神保町(a place name in Tokyo)の交差点を越えてお茶の水(a place name in Tokyo)の坂を上がり、そのまま本郷(a place name in Tokyo)まで歩いた。ちょっとした道のりだ。駒込(a place name in Tokyo)に着いた時には日はもうすっかり暮れていた。(同上: 19)

(Ex.24)

彼はその夜ガレージの中で死んだ。(He died that night inside the garage) N360 (a Datsun's name)の排気パイプにゴムホースをつないで車の中にひきこみ、窓のすきまをガム・テープで目張りしてからエンジンをふかしたのだ。(同上: 24)

(Ex.25)

[1]僕は瓶のふたを開けて螢(a firefly)をとりだし、三センチばかりつきだした給水塔の縁の上に置いた。[2]螢は自分の置かれた状況がうまくつかめないうだった。[3]螢はボルトのまわりをよるめきながら一周したり、かさぶたのようにめくれあがったペンキに足をかけたりしていた。[4]しばらく右に進んでそこが行きどまりであることをたしかめてから、また左に戻った。[5]それから時間をかけてボルトの頭によじのぼり、そこにじっとうずくまった。[6]螢はまるで息絶えてしまったみたいに、そのままぴくりとも動かなかった。[7]僕は手すりにもたれかかったまま、そんな螢の姿を眺めていた。[8]僕の方も螢の方も長いあいだ身動きひとつせずにそこにいた。[9]風だけが我々のまわりを吹きすぎて行った。[10]闇の中でけやきの木がその無数の葉をこすりあわせていた。[11]僕はいつまでも待ちつづけた。[12]螢が飛びたったのはずっとあとのことだった。[13]螢は何かを思いついたようにふと羽を上げ、その次の瞬間には手すりを超えて淡い闇の中に浮かんでいた。[14]それはまるで失われた時間をとり戻そうとするかのように、給水塔のわきで素速く弧を描いた。[15]そしてその光の線が風ににじむのを見届けるべく少しのあいだそこにとどまってから、やがて東に向けて飛び去っていった。[16]螢が消えてしまったあとでも、その光の軌跡は僕の中に長く留まっていた。[17]目を閉じたふ厚い闇の中を、そのささやかな淡い光は、まるで行き場を失った魂のように、いつまでもいつまでもさまよいつづけていた。[18]僕はそんな闇の中に何度も手をのばしてみた。[19]指は何にも触れなかった。[20]その小さい光はいつも僕の指のほんの少し先きにあつた。(同上: 41-42)

[1] I twisted open the lid of the jar and took out the firefly, setting it on the two-inch lip of the water tank. [2] It seemed not to grasp its new surroundings. [3] It hobbled around the head of a steel bolt, catching its legs on curling scabs of paint. [4] It moved to the right until it found its way blocked, then circled back to the left. [5] Finally, with some effort, it mounted the head of the bolt and crouched there for a while. [6] unmoving, as if it had taken its last breath. [7] Still, leaning against the handrail, I studied the firefly. [8] Neither I nor it made a move for a long time. [9] The wind

continued sweeping past the two of us [10] while the numberless leaves of the zelkova tree rustled in the darkness. [11] I waited for ever. [12] Only much later did the firefly take to the air. [13] As if some thought had suddenly occurred to it, the firefly spread its wings, and in a moment it had flown past the handrail to float in the pale darkness. [14] It traced a swift arc by the side of the water tank as though trying to bring back a lost interval in time. [15] And then, after hovering there for a few seconds as if to watch its curved line of light blend into the wind, it finally flew off to the east. [16] Long after the firefly had disappeared, the trail of its light remained inside me, [17] its pale, faint glow hovering on and on in the thick darkness behind my eyelids like a lost soul. [18] More than once I tried stretching my hand out in the dark. [19] My fingers touched nothing. [20] The faint glow remained, just beyond my grasp. (Philip Gabriel 訳 (1988))

螢は桜と同じように古代から日本文学、とりわけ詩歌の中で歌われてきているテーマである。その代表的な短歌を二つだけ挙げておく。

(Ex. 26)

1.(紫式部『源氏物語』1008? 帚木の巻)

風涼しくてそこはかとなき虫の声々聞こえ螢しげく飛びまがひてをかしきほどなり。

2.(和泉式部(後拾遺集 1086))

物思へば沢の螢も我が身よりあくがれ出づる魂(たま)かとぞ見る

清少納言『枕草子』(996?) は和歌ではないけれど、清少納言独特の随想の中で「夏は夜。月のころはさらなり。闇もなお螢とびちがひたる雨などの振るさえをかし」と書いている。江戸時代から伝わっている童謡には「ほう、ほう、螢こい、あつちの水はにがいぞ、こっちの水はあまいぞ。ほう、ほう、螢こい」があり、今でも知られている。その他、現代の小説としては野坂昭如の『螢の墓』(1967)、宮本輝『螢川』(1978) などが知られている。このような螢の系譜は日本文学に残っていて、それが日本の夏の蛍狩りの文化行動によっても支えられている。

ここで本稿をまとめておこう。日本語教育では中・上級の学習者には文学作品の読み物を使っている日本語教育者はかなりいる。教材の中にも文学系の読み物が入っているものも多々ある。筆者は文学は、ほかの読み物と違って書き手の想像力・創造力から出てくるパトス的でかつアナログ的なものと考え、今までのどちらかと言うと正解のあるロゴス的、あるいはデジタル的なものではない。もし学習者が好む作品を選べば学習者もおおいに想像力を刺激され、彼らの教室内での自由な発言を刺激し、教師の側でも学生の発言で新しい発見を楽しむことができると思う。この小論に翻訳を含めたのは、このところずっと「翻訳で何が失われるか」という問題を考え、いかに翻訳を通して二つの言語・文化間の違いに光をあてることができるかがかなり分かってきたからである。翻訳の復権というとおおげさであるが、翻訳に教育空間を与えるべきだと思う。さらに、文学は初級では教えられないと思っている先生方も多いと思うが、俳句や短歌(特に俵万智の口語短歌)などは初級でも十分使えると思う。別に日本語教育を文芸一色にするという考えではなく、非文学とのバランスを考えて読み教育を再構築すべきだと考える。

<参考文献>

[日本語文献]

- 池上嘉彦 (2000) 『「日本語論」への招待』 講談社.
- 遠藤睦子ハドソン (2008) 「短編を通して『日本』を教える。－ 5 技能融合・5C 実践の短編講読講座－」 畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育－多角的視野に基づく試み－』 くろしお出版.
- 小沢征爾 X 村上春樹 (2011) 『小澤征爾さんと音楽について話をする』 新潮社.
- 内田伸子 (1994) 『想像力—創造の泉をさぐる』 講談社現代新書, 講談社.
- 駒井明 (1987) 『読み方の教育』 NAFL Institute.アルク.
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ：日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会.
- 鈴木登美 (2014) 「翻訳と近代文学」『文学』第 15 巻・第 5 号 9/10 月号, pp. 17-33.
- 鈴木貞美 (1998) 『日本の「文学」概念』 作品社.
- 牧野成一 (1960) 「Aldous Huxley の戯画的文体」『英文法研究』 Vol. 4, 8-12, 研究社.
- 鈴木貞美 (2005) 『日本の文化ナショナリズム』 平凡社.
- 瀬戸賢一 (1995) 『メタファー思考』 講談社現代新書, 講談社.
- 多和田葉子 (2003) 『エクソフォニー：母語の外に出る旅』 岩波書店.
- 細川英雄、ジュヌヴィエーヴ・ザラト、牧野成一 (2008) 討論：「日本語・日本人・日本文化論 — 言語理論から教育現場まで」 司会：東伴子、通訳：武貞智子、フランス日本語教師会学会、リール大学.
- 牧野成一・畑佐由紀子 (1990) 『読解：拡大文節の認知』 荒竹出版.
- 牧野成一 (2003) 「文化能力基準作成は可能か」『日本語教育』日本語教育学会誌 Vol. 118, pp.1-61.
- 牧野成一 (2007) 「認知世界の窓としての日本語の複数標示－タチ」久野暉・牧野成一・スーザン シュトラウス (編)『言語学の諸相』くろしお出版, pp. 109-120.
- 牧野成一・岡まゆみ (出版予定) 『日英語共通比喩辞典』(仮題) くろしお出版.
- 村上春樹・柴田元幸 (2000)『翻訳夜話』 文春新書、東京：文藝春秋.
- 森畑敏昭 (1997) 「中学生の詩の読みにおける文学的感動に関する実証的研究」 鳴門教育大学大学院修士論文.
- 畑佐由紀子編 (2008) 『外国語としての日本語教育－多角的視野に基づく試み』くろしお出版.
- ラマチャンドラン V.S. 『脳のなかの天使』(V.S. Ramachandran (2011) *The Tell-Tale Brain – Neuroscientist’s Quest for What Makes Us Human*) の邦訳) (2013) 山下篤子(訳)角川書店.

[英語文献]

- ACTFL *Proficiency Guidelines, Reading* (2012), ACTFL. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001), Cambridge : Cambridge University Press.
- Cook, M. (1970) “Experiments on orientation and proxemics” *Human Relations*, 23: 21-28.
- Grellet, Françoise (1981) *Developing Reading Skills - A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Guiraud, Pierre (1954) *La Stylistique*, Paris : Que sais-je?
- Hadley, Alice Omaggio, *Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1986. 2nd ed. 1993, 3rd ed., 2001.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980) *Metaphor We Live By*, Chicago University Press. (翻訳 (1986): 渡部昇一ほか 『レトリックと人生』 大修館.

- Sartre, Jean-Paul (1936) *L'imagination*, Paris : Librairie Félix Alcan.
- Makino, Seiichi (2011) "What will be lost in translation? ---A cognitive-linguistic analysis" *Acts du Colloque*, No. 7, *Enseignement du Japonais en France* : 51-108. (日本語版を執筆中)
- Veltkamp, Martijn (2013) "How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation" DOI : 10.1371/journal.pone.0055341
- Williams, Raymond (1983) *Keywords –A Vocabulary of Culture and Society*, Revised Version, New York : Oxford University Press.

パネル発表

「非伝達の」な日本語対話能力の存在・解明・育成

定延 利之（神戸大学）、鎌田 修（南山大学）、嶋田 和子（アクラス日本語教育研究所）

要旨

伝統的な言語研究は、「対話のことば、つまり話しことばを（理念としては重視するが実際には）重視しない」「対話、つまりコミュニケーションとは何かという問題を検討しよう」とせず、情報の伝え合いといった通俗的なコミュニケーション観で済まそうとする」という因習に染まってきた。こうした言語研究の影響を受けて、言語教育も話しことば軽視・対話軽視の姿勢から脱し切れていない。

以上の状況を打破し、対話の実質的な研究と、対話能力の真に有効な育成を実現するため、本パネルは伝統的な考えに変革を迫る新しい動きを起こそうとするものであった。

その結論は「対話の中心は情報の伝達ではない。話しことばの中心は、情報伝達を司らないフィラーや感動詞、終助詞である。これらのことばは状況と結びついており、それだけに、これらの教育には状況を考慮に入れた全体的な視野が必要」というものであった。

【キーワード】 対話、話しことば、コミュニケーション、情報伝達、状況

1 「非伝達の」な日本語対話能力の存在（定延）

この発表は、日本語のいくつかのことばが、情報伝達の枠組みではとらえきれなかったり（第1点）、状況と結びついていたりして（第2点）、伝統的な考えではとらえきれないということを示すものであった。以下、第1点を1.1で、第2点を1.2で述べる。

1.1 フィラーや終助詞を発する「権利」

伝達に基づくコミュニケーション観の問題点の一つは、純粋な「伝達者」と思える者が、フィラーや終助詞を発する「権利」を持たないということ、したがって伝達を基にコミュニケーションを考えると、フィラーや終助詞が「コミュニケーション」から排除されるという不都合が生じてしまう、ということである。たとえば看護師の事例を挙げてみよう。

病院で、薬Aを飲むように指示された入院患者が「自分は持病を抑えるために、いつも薬Bを飲んでいる。薬Bも、薬Aと一緒に飲んで大丈夫か？」と、窓口の看護師に訊ねたとする。看護師が、他の仕事もテキパキと片付けながら、奥にいる医者に判断を仰ぐと、医者は大丈夫と答える。それを受けて看護師は、やはりさまざまな仕事を片付けながら、窓口の患者にその旨を伝える。その際の「看護師に対する医者の返答発話」として、そして「患者に対する看護師の返答発話」として、次の（1.1a, b）が自然かどうかを考えてみよう。

- (1.1) a. その薬は大丈夫です。
- b. えーと、その薬は大丈夫ですね。

多くの日本語母語話者の直観によれば、「看護師に対する医者への返答発話」は(1.1a)でも(1.1b)でも自然である。だが、「患者に対する看護師の返答発話」は、(1.1a)が問題なく自然であるのに対し、(1.1b)は自然さが低い（図 1.1）。

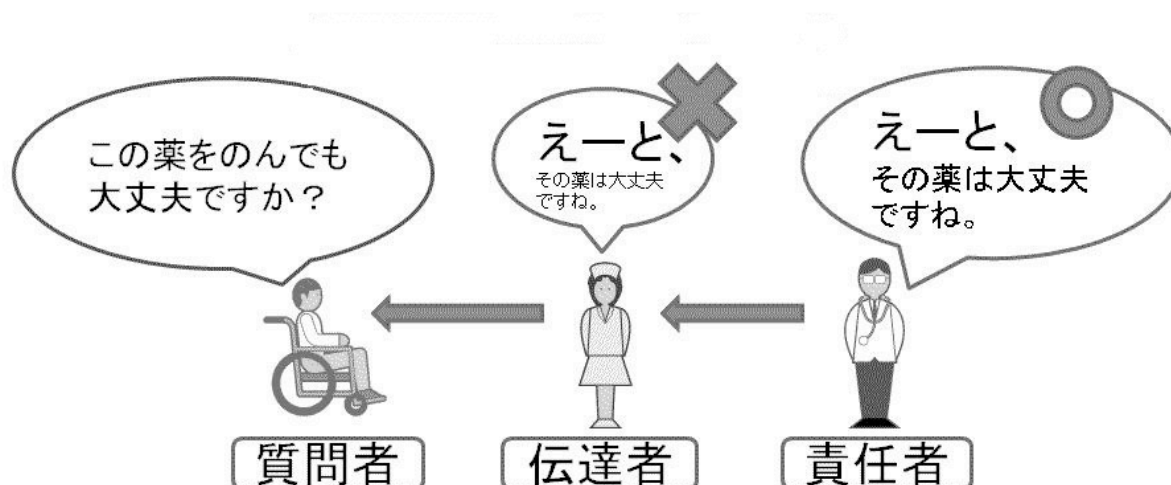


図 1.1: 看護師の事例

この(1.1b)の不自然さは、話者によってはさほどはつきりしないこともあるが、傾向としては認めてよいものだろう。というのは、上の状況で(1.1b)の不自然さをはっきり感じない話者も、「医者が看護師のすぐ近くにおり、患者に対する看護師の発話が患者だけでなく医者にも聞こえる」「看護師に対する医者の返答の音が大きく、看護師だけでなく患者にも明らかに聞こえていた」といった事情が追加された状況では、(1.1b)の不自然さをよりはっきり感じるからである。これらの状況は、看護師が看護師としての立場を越えて医者らしく振る舞うことを困難にする状況と言える。このように、検討中のフィラー「えーと」や、検討結果を見極める終助詞「ね」を発する「権利」に関して、医者と看護師は違っている。

以上に示した医者と看護師の違いは、「医者は考えて看護師に返答するが、看護師は医者から言われたことを患者に伝達するだけで、考えないから」といった単純な考えで説明できそうに思えるかもしれない。だが、それは誤りだろう。なぜならば、この事例では看護師は（現実の看護師が大抵そうであるように）他のさまざまな仕事も同時にこなしていて忙しく、たとえ医者がたったいま述べたことでも、他の仕事に気を取られて「いま、この医者は何と返答したのだったかな」と心内で検討するといったことは十分想定できるが、その想定のもとでもやはり(1.1b)は(1.1a)に比べて不自然だからである。

医者と看護師の違いは、「考える者」と「考えない者」の違いではなく、会話における立場の違いである。医者は、会話の中でいま焦点になっている問題「この患者は持病を抑える薬を飲んでも大丈夫かどうか？」を自分の問題として引き受け、この問題の答を作り出そうとする「責任者」の立場にある。だからこそ医者は、これらのフィラーや終助詞を発して、あからさまに検討したり、検討結果をあからさまに見極めたりする権利を持つ。それに対して看護師は、医者が作り出した知識を患者に伝える「伝達者」の立場にあり、「責任者」の権利を基本的に持たないので、(1b)は不自然と感じられやすい。

このように、純粹に伝達だけに従事するように見える者（看護師）が発することのできることは限られている。以上が看護師の事例である。

看護師の事例は、伝達に基づくコミュニケーション観、つまりコミュニケーションを情報の伝え合いととらえることの限界を示している。コミュニケーションを情報の伝え合いととらえるということは、コミュニケーションにおける発話を、看護師のような「伝達者」の発話としてとらえるということである。その場合、フィラー「えーと」や終助詞「ね」は、看護師の発話の目録にはないのでコミュニケーションから外れてしまうことになる。フィラー「えーと」や終助詞「ね」のような、多くの言語研究者にとって（「コミュニケーション」という用語をどのように定義しようとも）コミュニケーションの中でまず間違い無く中心的な位置を占めていると思われることばを排除してしまうコミュニケーション観は、少なくとも言語研究にとって望ましいコミュニケーション観とは言えないだろう。これが、伝達に基づくコミュニケーション観の限界である。

なお付言すれば、「相手の前で何をどう話しても、その音声や表情、身振りは結局のところ視聴覚的な情報となって相手の目や耳に向かい、伝達される。したがって、コミュニケーションとは情報伝達であり、全てのことばは情報伝達の枠組みでとらえられるべきものである」という考えは誤っており、伝達に基づくコミュニケーション観を正当化しない。

なるほど、この考えの前半部は、或る程度のもっともらしく響く。つまり相手に向けて発言すれば、その音声や表情、身振りは視聴覚的な情報となって相手に向かうとは言える。

但し、相手に向かう視聴格的な情報が、本当に相手に伝達されるという保証は全くない。相手は何らかの事情で突然死あるいは気絶しているかもしれないし、こちらの声は騒音にかき消され、表情や身振りはいま相手の目の前を横切った鳥のせいで相手には見えなかったかもしれない。これらの場合、相手の目や耳にはそれらの情報は届かず伝達されない。

また、相手の目や耳に視聴格的な情報が届いたとしても、相手は別のことに気をとられてそれに気づかないかもしれない。あるいは、それを聞き違える、誤解する、あるいは違うニュアンスで了解するかもしれない。これらの場合、話し手の音声や表情、身振りはともかく、その「意味するところ」は相手に伝わってはいない。このように情報の伝達は、「伝達」の概念を厳密に考えるほど、実はあやしくなってくる。

さらに大きな問題がある。仮に、以上の点全てに目をつぶり、上記の考えの前半部つまり「相手の前で何をどう話しても、その音声や表情、身振りは結局のところ、視聴覚的な情報となって相手の目や耳に向かい、伝達される」をそのまま認めても、それは後半部つまり「コミュニケーションとは情報伝達であり、全てのことばは情報伝達の枠組みでとらえられるべきものである」を正当化しない。なぜかという、それはコミュニケーションの話ではなく、コミュニケーション以前の話に過ぎないからである。

たとえば、或る人物が海岸で一人、海の色を眺め、波の音を聞く場合、海の色や波の音はやはり、視聴覚情報としてその人物の目や耳に向かい、「伝達」される（といま仮に認めてみよう）。だが、それはコミュニケーションの話ではない。それをその人物と海のコミュニケーションと呼ぶことは、（詩的なたとえや、工学的な情報通信研究の一領域はいざ知らず）言語の研究ではふつう有益なことではないだろう。このレベルの「伝達」は、その人物の誕生以来、おそらく意識のある間じゅう、その人物と環境との間で生じてきたことであって、コミュニケーションの場合に限ったことではない。

このように、「相手の前で何をどう話しても、その音声や表情、身振りは結局のところ、視聴覚的な情報となって相手の目や耳に向かう」という事情は、伝達に基づくコミュニケーション観を何ら正当化するものではない。

1.2 状況との結びつき

伝統的には、ことばは状況から切り離されたものと考えられていた。たとえば「リンゴ」ということばは（現代日本語共通語の文化圏内であれば）、いつ、どこで、誰が、どのように発したとしても、バラ科の落葉高木やその果実が意味される。つまり、ことばは状況から切り離された意味を持つ。

もちろん、たとえば「来月」が発話時の翌月を指し、「ここ」が発話の現場を、「私」が話し手を指すというように、発話の状況に依存した内容を持つ、直示的なことばの存在は広く知られている。だが、そのようなことばはごく少数に留まり、大部分のことばは状況から切り離された意味を持つ。このことは否定しがたい。

しかしながら、それはことばの片面に過ぎない。ことばの意味ではなく、文法に視野を移すと、言及対象や刺激が発話の現場にあるかないかによって文法が異なることばが見つかる。それは、極めて話しことば的なことばである。以下ではこのことを、終助詞と感動詞について示す。終助詞について第 1.2.1 節で、感動詞について第 1.2.2 節で述べる。

1.2.1 終助詞と状況との結びつき

発話の現場にないモノについて、過去の体験を想起しつつ教える発話は、しばしば声がりきみ声や、ささやき声になり、文末では終助詞「よ」「ね」「な」の必要性が高い。（以下では「よ」で代表させる。）たとえば、料理の味を教える事例を挙げてみよう。

酸辣湯（スワンラータン）というからい料理を知らない相手が、味を訊ねてきたので、知識として教える場合は、「よ」「ね」「な」は特に必要ではなく、(1.2a)のような「からい」も、(1.2b-d)のような「からいよ」「からいね」「からいな」も自然である。

(1.2) [酸辣湯という料理の味を訊ねられ、本を示しながら]

- a. からい。ほら、ここにそう書いてるでしょ。
- b. からいよ。ほら、ここにそう書いてるでしょ。
- c. からいね。ほら、ここにそう書いてるだろ。
- d. からいな。ほら、ここにそう書いてるだろ。

これに対して、昔食した記憶を思い出して、りきみ声やささやき声で体験混じりに教える(1.3)の場合、教える情報（酸辣湯のからさ）は発話の現場にない。

(1.3) [酸辣湯という料理の味を訊ねられ、昔食した体験を思い出して、りきみ声あるいはささやき声で]

- a. ??からいー。
- b. からいよー。
- c. からいねー。
- d. からいなー。

この場合、終助詞「よ」「ね」「な」のいずれかが必要で、これらが無い(1.3a)は不自然、「よ」「ね」「な」のある(1.3b-d)が自然である。このような「よ」「ね」「な」の必要性は、教える知識が発話の現場にあれば低くなる。次の(1.4)を見られたい。

- (1.4) [酸辣湯という料理の味を訊ねられ、その場で一口食べてみて、りきみ声ある
いはささやき声で]
- a. からいー。
 - b. からいよー。
 - c. からいねー。
 - d. からいなー。

この場合は、教える知識（酸辣湯のからさ）が発話の現場にあるので、「よ」「ね」「な」の無い(4a)も、「よ」「ね」「な」のある(4b-d)と同様に自然である。

1.2.2 感動詞と状況との結びつき

多くの感動詞は、刺激が発話の現場になければならない。たとえば酸辣湯のからさが発話の現場にある場合に自然な感動詞「ひゃー」を ((1.5b)参照)、酸辣湯のからさが発話の現場にない場合に発することは不自然である ((1.6b)参照)。

- (1.5) [酸辣湯という料理の味を訊ねられ、一口食べてみて]
- a. からいよー。
 - b. ひゃー、からいよー。
- (1.6) [酸辣湯という料理の味を訊ねられ、昔食べた記憶を思い出して]
- a. からいよー。
 - b. ??ひゃー、からいよー。

だが、この「ひゃー」のように、発話の状況つまり「いま、ここでの、私」の心情と結びついている感動詞ばかりが感動詞ではない。たとえば(1.7)を見られたい。

- (1.7) a. 箱を開けてみればあら不思議。
b. 箱を開けてみればおや不思議。
c. 箱を開けてみればまあ不思議。
d. 箱を開けたからさあ大変。
e. 箱を開けてみればなんと中身は宝の山。

これらの中にある感動詞「あら」「おや」「まあ」「さあ」「なんと」は、物語の中の登場人物（箱を開けた人物あるいはその周囲の人物）の驚き、つまり「その時、その場所での、その人物」の心情と結びついている。

そして重要なことは、感動詞は、「いま・ここ・私」の心情と結びついている場合と、「その時・その場所・その人物」の心情と結びついている場合とで、韻律的特徴が異なるということである。以下このことを述べるに当たり、便宜上、「いま・ここ・私」の内部状態と結びついている感動詞を感動詞第1類、「その時・その場所・その人物」の内部状態と結びついている感動詞を感動詞第2類と仮称する。

感動詞第1類は、結びつく内部状態に応じて韻律が変化する。その変化は多様だが、単純な原則を立てることができる。（この原則に対する大きな例外については後述する。）

たとえば、驚きや興味惹起、感心といった内部状態と結びつく感動詞第1類（具体的に

は「あ」「あら」「あれ」「え」「お」「は」「ふーん」「へー」など）は原則として、上昇調か高平調で発せられる。

検討中という内部状態と結びつく感動詞第1類（「あー」「あの」「うーん」「えー」「えっと」「えと」「えーと」「さー」「ふーん」「まー」「んー」など）は原則として、低い平坦調で発せられる。

納得・応諾の内部状態と結びつく感動詞第1類（「あー」「うん」「えー」「おー」「はい」「ふーん」「ほー」など）は原則として下降調で発せられる。

もちろん、感動詞と結びつく内部状態は以上に尽きるものではないが、ここで述べたいことは感動詞第1類（たとえば「ふーん」）が、結びつく内部状態（驚き・興味惹起・感心か、検討中か、納得・応諾か）に応じて韻律を変えるということであって、感動詞第1類についてはこれ以上の観察は述べてない。

これに対して先の(1.7)の「あら」「おや」「まあ」「さあ」「なんと」のような感動詞第2類の場合、韻律は内部状態によらず下降調、というより頭高型アクセントである。

なお、感動詞第1類の中には、例外的に、感動詞第2類と同じ下降調で発せられるものがある。つまり、「いま・ここ・私」の内部状態（驚き）と結びついているはずの感動詞が、上昇調や高平調ではなく下降調、というより頭高型アクセントで発せられることがある。これは、感動詞第1類と第2類は韻律的特徴が違うという、これまで述べてきた観察を覆しかねないことだが、実はこれは一部の人物像の役割語に限られている。

具体的には、「あら（頭高型）、そうだったんですか」のように頭高型で「あら」と言って何かに驚くのは『上品な女』を中心とする人物像に限られる。「あら」を上昇調や高平調で発する人物像はもっと幅広く、多くの男性は頭高型よりも上昇調や高平調の方が言いやすい。また、「まあ（頭高型）、お久しぶりです」のように「まあ」と驚く場合はそもそも頭高型しか無く、これも『上品な女』を中心とする人物像に限っての物言いである。さらに言えば、「あれ」は上昇調や高平調なら多くの男性でも抵抗無く発することができるが、頭高型なら「あれ、そのようなことを。なりませぬなりませぬ」といった『昔のお姫様』などのことばでしかない。また、頭高型で「おや」と言って驚くのは『上品な年配』を中心とする人物像に限られる。「はて」はそもそも頭高型しか無く、これも『上品な年配』あるいは『上品な老人』を中心とする人物像に限っての物言いである。つまり『上品』な話し手は、「いま・ここ・私」のこととして驚くのではなく（それは「はしたないこと」につながる）、「よそ事・他人事」のように驚く。

そして『上品』キャラではない話し手にとって、感動詞第1類と感動詞第2類の韻律の違いは、感動詞が発話現場でのきもちと結びついているのか（第1類）、いないのか（第2類）の違いに他ならない。

付記 本発表は、日本学術振興会の科学研究費補助金による基盤研究（(A) 23242023・(A) 15H02605、研究代表者：定延利之）の成果を含んでいる。

<参考文献>

定延利之（近刊）『コミュニケーションへの言語的接近』ひつじ書房。

2 「非伝達的」な日本語対話能力の解明（鎌田）

本発表は1で議論された非伝達的な日本語能力の存在がどのようなプロセスを経て対話へと展開するかについて「プロフィシェンシー」の概念を用いて論じた。まず、2.1においてプロフィシェンシーとは何か、2.2ではプロフィシェンシーが基盤とする独話から対話へと広がる談話行動がどのように起こるか、について述べる。

2.1 プロフィシェンシーとは：対話との関わり

プロフィシェンシーとは、そもそも、テストング上の用語で、それに対立するものはアチーブメントという。一般に、前者は「実力」を示し、後者は「到達度」を示す。中学校や高等学校で行われる中間考査や期末考査は、ある期間にどれだけ課題を達成したかを問うアチーブメントテストであり、一方、入学試験のようにあらかじめ試験範囲の指定がなく、要は、入学するために必要な能力のうちどれほどの力を持っているかを示すのがプロフィシェンシーである。同様、日本語の能力を示す際、ある期間に語彙、漢字、文型、あるいは、表現などの学習を達成したかを示すのはアチーブメントだが、そのような学習背景とは関係なく、測定 of その時点での「実力」を問うのがプロフィシェンシーとなる。

しかし、何をもって外国語の実力というかについてはいろいろな議論がある。プロフィシェンシーにも狭義のものと広義のものがあり（根岸 2008）、それをここで論じることにはできないが、ここでは外国語の真の実力とは現実の生活場面における機能的運用能力と捉える ACTFL Oral Proficiency Interview（米国外語教育協会・面接式口頭能力試験、以下、OPI）を採用し、非伝達的な能力からどのようにして対話能力が生まれるのかを論じる。その前にまずはプロフィシェンシーがどう定義付けられているかを見ておく。

- (2.1) “The OPI is an assessment of a speaker’s functional language ability. It assesses language performance in terms of the ability to use the language effectively and appropriately in real-life situation. ... The OPI is not an achievement assessing a speaker’s knowledge of various aspects of course and curriculum content. Nor is the OPI a test of rehearsed performance. Nor does it matter when, where, why, and under what conditions a speaker learned the language.”

(OPIは話者の機能的言語能力の評価である。それは現実生活において言語を効果的かつ適正に使用する能力という点における言語遂行力を測るものである。・・・OPIはあるコースやカリキュラムの特定の内容に関する習得を測るアチーブメントテストではない。あるいは、予め練習をしたもののテストでもない。また、その話者が、いつ、どこで、なぜ、そして、どのような環境でその言語を学んだかということは全く関係がない。訳及び下線とも筆者 Swender 2013: 1)

現実の生活における言語使用の実力を示すプロフィシェンシーとは、簡潔にいうと、いわゆる「コミュニケーション能力」に評価の側面を与えたものであると言えよう。牧野（2001）はコミュニケーション能力を「縦軸志向」（能力の高低を加味し、より高いものに向かわせること）に捉え直したものがプロフィシェンシーであると述べている。また、話者が置かれた現実の生活において「今、ここで、あなたはどんなことがどのように、そ

して、どれほどできるか」を問うという極めて強い「直示性 (deictic)」、つまり、「いま、ここで、あなたは」という発話進行中の現話者の現時点の「実力」を問うものだと言える。

ありとあらゆる言語的、あるいは、非言語的行為もなんらかの文脈 (コンテキスト) のなかで生起し、それが談話行為 (ディスコース) として成立すると考えられる。その文脈とはその場の直示的時空間 (イマ、ココ、ワタシ、さらに、参与者間の社会言語的關係などで決定づけられるスペース) を指し、そこになんらかの力が加わり、それが談話行為として表面化し、その評価を示すのがプロフィシェンシーだと言えよう。それを図示すると次のようになる。

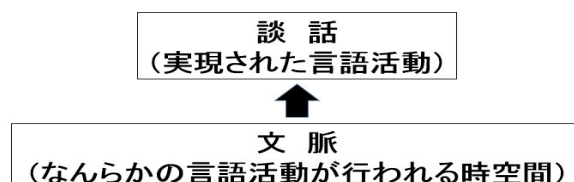


図 2.1: 文脈と談話の関係

牧野 (ibid) の言う「縦軸志向」つまり、コミュニケーション能力の上昇はどのように起こるのだろうか。このことは低いプロフィシェンシーから高いプロフィシェンシーへの移行はどのように起こるのかという問いに言い換えることができる。上図に基づく、何らかの文脈に何らかの力が加わり、何らかのレベルの談話行為が生まれ、それから、さらに高いレベルの談話行為として発展していく過程はどのように説明できるのだろうかということになる。これについて、筆者は次に述べる 2 つのステップがあると考え。さらにそのステップは、まず、伝達を意図せず、自発的に、独話的に生じる談話行為であり、それから、伝達を意図し、聞き手を巻き込む対話による談話行為へと発展するものであると考える。次節において、この点を詳述する。

2.2 二通りの文脈の活性化：独話から対話への進展

2.2.1 他発型：刺激による活性化

脚本家でもあり演出家でもある平田オリザ氏は演劇手法による「対話」の促進を訴えているが、単なるおしゃべりの会話ではなく、異なる意見をしっかりと交わすことを目的とした「対話」こそ、本当のコミュニケーション能力を育むものだと言っている (平田 2012)。彼がしばしば引き合いに出す例として、ステージ上に仲の良い家族が食卓を囲んで和気あいあいとおしゃべりをしている場面がある。それを見ている観客には、その家族のお父さんがどんな仕事をしているのかなど全く分からないし、お父さんの仕事に関わるような話題はそのような場面には出てこない。そこで、そのような「おしゃべりの」な場面をより「対話」的なものにするにはそこに「他人」を登場させることだと言う。つまり、知り合い同士の場面に他人を加えることにより、そもそも、その他人がそこにいる仲間にとって何者であるかを説明しなければならなくなる。また、同様、その仲間が何者であるかをその他人とその場面を見ている観客に説明する必要も生じて来ることになる (例えば、息子は高校 3 年の受験生だとか)。ありふれた文脈に何らかの刺激を加え、新たに文脈を活性化することにより、単なるおしゃべりではなく、より高いコミュニケーション能力 (この場合、説明力、記述力等) を必要とする「対話」が生まれるという考えだ。

このような「活性化」は、実は、話し手と聞き手（あるいは、教師と学生）の間にインフォメーション・ギャップを作り、それを埋めさせるという外国語教育の常道手段とも平行する手法である。Question - Answer、あるいは、Question - Answer - Remark というような流れを作り学習を展開させる手法と同じである。この場合、質問自体が突飛ではなく、真に答えたいようなものであればよいが、往々にして語学教室で観察されるのは、単に表現や文型などを練習するための、いわば、質問のための質問を投げかけてしまうことである。そうすると後の活動も、練習のための練習に終わり、真の実力（プロフィシエンシー）の向上につながるとは考えられない。むしろ、問題は、心から何かの質問がしたくなるような状況（文脈）の提供が必要であろう。わかりきったものを見せ、それが何であるかを問うような（ペンを見せ、What is this?と問うような）質問を与えたりしてはプロフィシエンシーの向上には全く繋がらないであろう。したがって、問題は、恣意的にインフォメーション・ギャップを作り、そこで対話を始めさせるのではなく、その前の段階のステップが必要であることがわかる。次の節でそのことについて述べる。

2.2.2 自発型：自発的活性化

前節では答えたくもないのに、答えなければならないような質問では、真の実力を養うことができないことを指摘した。話さなければならないから、話すのではなく、自ずと話したくなるような発話とはどういうものなのだろうか。この点に関して先駆的な見解を発したのは定延利之氏である。定延（2013）はコミュニケーション論には次の3つの型があるという。若干長くなるがそのまま引用する。

① 導管モデル型：

いわゆるメッセージそのものの伝達を目指し、話し手AがメッセージMを聞き手Bに伝達し、Bはそれをそのまま、受け取り、また、別の聞き手CにそのMを伝えて行くという伝統的なコミュニケーションモデル。その際、もともとのメッセージMに付随する「えーと」や「あのう」などのフィラーは情報としての重みを持たないので、AからBへの伝達、BからCへの伝達の際には、「ゴミとして」すべて捨象される。

② 意図伝達モデル型：

伝達を目的としたコミュニケーションに付随し、聞き手Bは話者Aが発するメッセージMとともに発されるフィラーに含まれた「意図」をその伝達の場面において読み取る。その過程において生じるフィラーは捨象されることはない。しかし、話し手が発するメッセージMに付随するフィラーが持つと考えられる「意図」と、それを聞き手Bが読み取る「意図」とが一致する保証はない。

③ あからさま行動型（状況論的コミュニケーション観）：

伝達を意図しないものの、あからさまに自発的に発するメッセージに付随するフィラー。「あっ」「さあー」など、聞き手に意図的に伝えようとするのではなく、何らかの事態に遭遇した際、ほぼ自動的に発する。「勝手に相手に“伝達”される」もの。一般のコミュニケーション論の中で看過され続けられているもの。

ここで定延は③の「あからさま行動型」こそ、これまでのコミュニケーション論で看過され続けたものだが、むしろ、これこそコミュニケーションの真髓をついたものだと主張す

る。フィラー、あいづちだけではなく、間投詞、終助詞（「よ」「ね」等）、フォネーション、ジェスチャーなどの、いわゆる、「周边的」だと言われてきたコミュニケーション要素は決してランダムに起きるのではなく、そこには状況と結びついた規則性があると言う。また、それらはほぼ自動的に起こるもので、母語話者にとって「誤用不可能」なものでもあると指摘している。実際、自然な日本語、ありのままの日本語を見れば見るほど、これらの、いわゆる、「周边的」要素こそ、日本語を生き生きとしたものにしていることに気付く。次の例は、筆者自身、鎌田 (2015) でも提示したものだが、高度のプロフィシエンシーをもつ中国人日本語話者 Y と日本語母語話者 S の路上での初対面場面を文字化したものである。ここで使われているフィラーや相づち、間投詞、共話などがいかにこの場面を生き生きとさせているか、それが伝われば幸いである。

(2.2) アメリカの C 大学キャンパスでの立ち話し。ビデオカメラを持っていた K が Y に S を紹介したところ。K (筆者)、Y (中国語母語話者、女性、日本語超絶)、S (日本語母語話者、女性、OPI テスター)

K : S さんとでも何とでも、何とでも、話やっただけで[ごらん]
Y : [えー
S : [えー
Y : ビデオですね、撮りますね、
S : えー！
Y : もう、そうらしいですね
K : xx さん、OPI、ちょっとやっただけ
S : (笑い)
Y : 一年間そこにいてえ、そのあと、もう仙台に移ったんですけど
S : あっ、そう
Y : はあい、
S : むこうは、どれくらい
Y : えっ？ えっ？
S : 向こう行ってどれくらい経つう
Y : あのう、今年、そうですね、五年目になります。
S : 今度ね、仙台でね、なんか、きょうい..く.....
Y : ≡研究方法か.[い
S : [そう、そう、そう]
Y : あそこで、発表することに、なっているんですけど
S : あっ、あれ、わたしもあれに行くことになっているので
Y : あっ、そうですか、よろしくおねがいします。9月なんですけど、
S : そう、そう、そう。9月の終わりごろ≡
Y : ≡ぜひぜひ、また、よろしくおね...実は、成田空港で、お目にかかったんですけど
S : えっ！わたくしめを？いやだ[ねえ
Y : [そ、でも、ぜんぜん、あのう今回来るとき≡
K : ≡あ、S さん、中国語、専門で、大阪外語で、

Y: えっ! そうなんですか?

S: むかしはね、

Y: ...shen ma

(=ラッチング、[]重なり、...ポーズ)

とりわけ下線を施したところ(間投詞、共話など)が文脈の活性化に寄与しているところだが、実際、これらが無駄なものとして捨象した発話となるとまさしく死んだ会話である。ここで取り上げたフィラー、あいづち・間投詞などは決して発話を意図したものではなく、自然に、自発的に発生する、いわば、独話的なものといえよう。そして、対話の前に存在するものと考えられる。

2.2.3 山口(2009)の引用起源論にみる対話の生起

最後に山口(2009)の話し言葉における引用起源論を見ると引用という言葉行為がいかに対話の構築と関わりがあるかがよくわかる。山口は次の例が示すように、引用の最も原始的な形は、エコー疑問であり、それが引き金となって、そのあと、対話として、引用動詞を伴わない自由話法が無標のものとして現れ、それから、引用動詞を伴い、その分、有標となる直接・間接話法へと続くという。次はある演劇の脚本からの引用で、夫 Alvy とその妻 Annie の会話の中で Annie が精神分析医に会ってきたことに対して Alvy が質問する場面である。

(2.3) (本書では(25))

ALVY: (Thinking) Tsch, what'd the doctor say?

ANNIE: (Putting away some groceries) Well, she said that I should probably come five times a week. And you know something? I don't think I mind analysis at all. The only question is, (a) Will it change my wife?

ALVY: (b) Will it change your wife?

ANNIE: (c) Will it change my life?

ALVY: Yeah, but (d) you said, "Will it change my wife"!

ANNIE: No, I don't. (Laughing) (e) I said, "Will it change my life," Alvy.

アルヴィー: (考えながら) ん、医者は何て?

アニー: (買い物袋を脇にやって) うん、週に5日はきた方がいいだろうって。それでね、分析は全然いんだけど、唯一の問題は、(a) 私のワイフを変えるかってことなの。

アルヴィー: (b) 君のワイフを変えるかって

アニー: (c) 私のライフを変えるかって

アルヴィー: (d) ああ、でも言ったよ、「私のワイフを変えるか」って。

アニー: そんなことないわよ。(笑いながら) (e) 「私のライフを変えるか」っていったのよ、アルヴィー。

(山口(2009:42-3)では(25)、和訳筆者により若干修正)

ここで興味深いのは (b) がそれに先行する Annie の発話 (a) "Will it change my wife?" を「間接的に」エコーしている点である。つまり、(a)における "my wife" を話者の立場から(b

で “your” に変換して問いただしている。これが引用動詞を伴わない「自由間接話法」というもので、そのような変換がなく、(a) のまま、“Will it change my wife?” とエコーされたらそれは「自由直接話法」となる。このように自由話法は引用動詞を介することなく、話者の視点のみを調整することで聞き手に同化するかのように発する、いわば、「独話的発話」と言える。一方、それではラチがあかなくなり、このやりとり（言い合い）に決着を付けるべく、引用動詞 (“said”) を用い、話者と聞き手の間に距離を作り、「対話的発話」にしたものが (d) (e) のような「直接話法」ということになる。

山口はこのような談話的証拠を基に、直接話法や間接話法ではなく、伝達上の何らかの障害を解消する「エコー疑問」つまり、自由話法が引用という言語行為の根源であり、直接話法、間接話法はそれに続くものであると言う。話者が聞き手に対して距離を置くことなく、相手の発話をただエコーする「自由話法」から、距離を置くことにより引用動詞が必要となる「直接話法」「間接話法」の使用へと進む。まさしく、独話から対話への変遷と捉えて良いと思われる現象である。

2.3 まとめ

ここでは、コミュニケーション能力を「縦軸志向」で捉え直したプロフィシエンシーという概念の意味をもとに、どのようになれば、また、どのようにすれば、プロフィシエンシーの向上が生じるかをまず論じた。まず、意図的な伝達を目的として、当該の文脈になんらかの刺激を与え、反応を起こさせることで談話を生み出す「刺激-反応型」のコミュニケーション形態を考察した。それは、いわゆる、Question – Answer という意図的に対話を起こすものだが、それに先んじて、そもそも、自発的に、そして、独話的に、伝達を意図しないコミュニケーション形態があることを次に確認した。最後に、山口（2009）の引用論をもとに話し手と聞き手が対峙する会話においては、独話型のエコー疑問が対話型の直接・間接話法に先行することを見た。このように伝達を意図せず、自発的、独話的に生起する発話が伝達を意図した対話へと進展する過程の一面を捉えることができたであろう。

「文脈」「談話」などの概念についてさらなる考察が必要であろうが、それは稿を改めて試みることにする。

付記 本稿は「2015 年度南山大学パッへ研究奨励金 I-A-2（特定研究助成・一般）」を受けて完成した。

<参考文献>

- 平田オリザ (2012) 「第1章日本語教育と国語教育をつなぐ『対話』『対話とプロフィシエンシー』(鎌田修、嶋田和子編著) 凡人社.
- 鎌田修 (2015) 「文脈の活性化と談話の開華」『談話とプロフィシエンシー』(鎌田修、嶋田和子、堤良一編著) 凡人社.
- 牧野成一 (2001) 「第1章理論編」『ACTFL-OPI 入門』(牧野成一、鎌田修他編著) アルク
- 根岸雅史 (2008) 「4章英語のプロフィシエンシーとは何だろう」『プロフィシエンシーを育てる』(鎌田修、嶋田和子、途田久美子編著) 凡人社.
- 定延利之 (2013) 「フィラーは「名脇役」か?」『日本語学』Vol.35, No.5, 10-25, 明治書院
- 山口治彦 (2009) 『明晰な引用、しなやかな引用』くろしお出版.
- Swender, E. & Vicars, R. (Ed.). (2012). *ACTFL Oral Proficiency Interview Training Manual*, American Council on the Teaching of Foreign Languages. VA.

3 「非伝達的」な日本語対話能力の育成—初級スタート時から学ぶフィラー・終助詞

(嶋田)

対話力の育成をめざした教育において留意すべき点は多々あるが、本発表では重要性の高いものの中から次の2点について述べる。対話力の育成においては、第1に場面・状況を設定し、文脈化された教室活動が求められる。文脈を無視した、文型重視の授業展開をしていては真の対話力は身につかない。しかし、教育現場では、「はじめに文型ありき」の授業展開が多く、場面・状況には目が行かず、意識したとしても『その』文型のための場面設定でしかないケースが多い。第2点として、フィラーや終助詞も初級から自然に学ぶことが重要である。しかし、現場では、正確さを重視することから形式に捉われ、言いさし文を不完全なものと考えたり、言いよどみや終助詞を軽視したりしがちである。よって本発表では、初級レベルから対話教育を進めることの重要性について述べ、また実践例をもとに教室活動における教師の役割、対話教育の進め方について論を展開する。

3.1 対話の定義を考える

教育現場を見ると、多くの場合、「会話」と「対話」を区別することなく実践が行われていることが多い。しかし、平田(2012:31)は、会話と対話を(3.1)のように定義し、日本語教育ではこれまで、教える側にも、取り立てて「対話」という概念に対する意識がなかったと指摘している。

(3.1)「会話」＝価値観や生活習慣なども近い、親しい人同士のおしゃべり。

「対話」＝あまり親しくない人同士の価値や情報の交換、あるいは親しい人同士でも価値観が異なるときに起こる価値のすり合わせなど。

嶋田(2012:145)は対話力とは、「異なる価値観を持つ人々とのやりとりを通して、他者理解・自己理解を図り、新たな価値をつくり出す力」であると述べ、日本語教育における重要性に言及している。

こうした考え方がある一方で、対話に関して、他者と向き合って話すことという広義による使用もある。そこで、3人のパネリスト間での話し合いにより、本発表においては広義での対話という捉え方に基づいて論を進めることとした。

3.2 場面・状況のない教育実践の弊害とその解決法

3.2.1 場面・状況のない教育実践の弊害

対話は相手があり、その相手とのやりとりの中で進んでいくものである。しかし、現場では「はじめに文型ありき」の教育実践がいまだに行われているのが現状である。まず学習項目としての文型が提示され、それを定着させるために形の練習をし、その上で文の練習、談話練習と進み、最後に応用練習を通して実際に使える運用力を身につけることを目指している。このような実践方法では、真の運用力は身につかず、「わかること」が「できること」へと変化するのには困難である。(3.2)は、「～んです」を十分な場面・状況設定もなく、文脈化されないまま学習したことで、上級になっても起こってくる不適切な使用例で

ある。

(3.2)教師： 作文を書いてきましたか。

学習者：いいえ。まだです。アルバイトで忙しいんです。

大学における外国人留学生に対する初年次教育のある実践例を示す。この授業では、①指導教官に会いに行ったが不在だったので、メモを残す。②家に帰ってメモを見たら、自分が約束時間を間違えていたので、お詫びの電話をするが留守だったので、メッセージを残す。③さらにお詫びメールを出す。以上、3つの活動を行ったが、そのうち③に関する学習者のメール例が(3.3)である。N1に合格して入学してきた留学生が大半であったが、多くの留学生が同じように「～んです」に関して不適切な使用をしていたのである。

(3.3)私は〇〇学科の△でございます。本日申し訳ございませんでした。今日、約束と違う時間に研究室に行ってしまったんです。……後略……

初級の教科書を見ると、多くの場合、さまざまな機能を持つ「～んです」が同じ課において、何の関連性もないまま同時に提示され、そのことが「使えない日本語」になる要因の一つとなっている。

3.2.2 場面・状況から入る教材の重要性

場面・状況を重視し、**Can-do-statement**を学習目標としている『できる日本語』シリーズでは、次のように「～んです」が学べるように工夫されている。そのため、教師は、単なる口の練習といったドリルにおいても、文脈化を重視した学習になるように考慮して教室活動を進めることが可能となる。表3.1は、4つの課に分かれて、場面・状況を設定し、文脈化に配慮しながら「～んです」を学んでいることを示すものである。

①は、教師や友人は「どうしたんですか」を使い、病院では医師から「どうしましたか」と問われることが明確に場面・状況と結びつき、また文脈化されることで学習者にとって明確になる。②では、「どうしてこの学校を選んだんですか」「…前略…この学校の体験授業がいちばんおもしろかったんです」といったやりとりで「～んです」を学ぶ。③では、「市民公園へ行きたいんですが、～～～」という質問の形を場面・状況とともに学び、④では、これまでに学んだ「～んです」を後悔・残念の意味を表す「～てしまう」とともに使うことで、さらに学びを深めていくことになる。

表 3.1: 「～んです」

①	初級 12 課「病気・けが」	体調について友達や周りの人と簡単に話すことができる。 また、病院で簡単なやりとりをすることができる。
②	初中級 3 課「私の目標」	自分の目標や計画を話したり進路の参考のために周りの人から話を聞いたりすることができる。
③	初中級 4 課「住んでいる町で」	日本の生活を楽しむために住んでいる町の情報を教え合って、その情報をもとに行動することができる。
④	初中級 5 課「大変な一日」	突然のハプニングにあったとき、簡単なことなら事情を説明して、対処することができる。

3.3 フィラー、終助詞に対する軽視がもたらす弊害とその解決法

3.2において場面・状況がいかに重要かについて述べた。次に、初級クラスではあまり重要視されないフィラーや終助詞が、いかに対話力の向上に重要であるかについて述べる。

3.3.1 フィラー、終助詞に対する軽視がもたらす弊害

(3.4)のBの発話では、どんな点が問題であろうか。

(3.4)A：今晚、飲みに 行きませんか。

B：すみません。きょうは 妻と 約束が あります。ですから、早く、帰らなければ なりません。 (『みんなの日本語初級 I 本冊 (初版)』 p.138

まず、誘いを断る際に、「～なければなりません」を実際に使う場面はどれだけあるだろうか。どうしても断らなければならないとしたら、「～ならないんです」を使うのではないだろうか。「～なければなりません」を学ぶにしても、個人的な誘いを断るというのではなく、「一般的な規則・ルール」などから入るほうが場面・状況は単純である。

そのほか、「ですから」の不適切な使用なども挙げられるが、ここでは「あのう」などの言いよどみがないことを挙げておきたい。また、断る理由として「きょうは妻と約束があります」と言い切ることは考えにくい。そこで、ここは「きょうはちょっと……」といった言いさし文の使用が求められる。

これ以外にも問題点があるが、こうした対話を実際の使用を考える上で提示しているとすると、対話教育における課題は大きい。

3.3.2 初級スタート時からフィラー、終助詞を自然に学べる方法

フィラー、終助詞などに留意した場面・状況を考えてやりとりを考えるにあたって、まず(3.5)を取り上げる。

(3.5)A：Bさん、シートベルトをしなければなりません。

B：はい。



図 3.1: (3.5)の場面

(3.5)では、確かに場面・状況があるが、自然な対話とは言えない。その理由を考えていきたい。Aさんは、同乗者であるBさんがシートベルトをしていないことを発見し、そこでアドバイスをするという状況である。とするならば、ここでは発見の「あっ」が冒頭にあり、また、相手が知らなかったことを教えるということから、終助詞「よ」も重要な働きをすることになる。さらに、Bの応答に関しても、「はい」ではなく、「あっ、そうなのか。知らなかった。ああ、良かった」という気持ちが表されるような発話が求められる。(3.6)は、実際に教科書で示されているやりとりである。

(3.6)A：あ、Bさん、シートベルトをしなければなりませんよ。

B：あっ、そうなんですか。知りませんでした。

(『できる日本語 初級』 p.244)

定延(2013: 10-25)は、フィラーは「名脇役」として、1.ゴミとしてのフィラーと伝達論的なコミュニケーション論（第一のフィラー観）、2.道具としてのフィラーと目的論的な発話観（第二のフィラー観）、3.あからさまにする行動としてのフィラーと状況論的コミュニケーション論、以上3つのフィラー観について述べ、さらに第3のフィラー観について(7)のように記している。

(3.7)フィラーに対する第3の見方とは、フィラーを、心内行動を「意図的に伝達する」表現としてではなく（演技によるものであろうと本心からのものであろうと）「あからさまに行う」行動としてとらえる見方である。そもそも母語話者にとってフィラーは目的達成のために「使い分ける」ような意図的なことばではない。

もう1つ終助詞「ね」を取り上げることとする。共感の「ね」、確認の「ね」などと説明を加えることなく、場面・状況を明確にし、適切な対話を示すことで、学習者はその意味が自然に理解し、使えるようになると言える。

(3.8)A：暑いですね。
 B：そうですね。
 A：Bさんの国も8月、暑いですか。
 B：いいえ、あまり暑くないです。
 (『できる日本語 初級』 p.78)



図 3.2: (3.8)の場面

(3.9)A：何時に会いますか。
 B：5時はどうですか。
 A：5時ですね。わかりました。
 (『できる日本語 初級』 p.113)



図 3.3: (3.9)の場面

西郷(2015:142)は、「ね」「よ」が会話のプロフィシエンシーの向上につながる重要な要素であるとし、(3.10)のように述べている。

(3.10)学習者がネ、ヨを体系的に学べる環境作りには、まだまだ長い道のりがあります。しかし、会話をしているにもかかわらず、発話に聞き手の存在（聞き手目当て性）が感じられない発話、いわば独白調の発話から抜け出せない学習者にとって、ネ、ヨの習得は非常に大きな助けになると思います。そして、これら談話標識の運用能力の向上は、発話のやりとりをする力の向上であり、さらには、会話のプロフィシエンシーの向上へとつながっていくと考えます。

3.3.3 初級俳句に見られる「終助詞」使用の事例

「初級レベルから俳句を学ぶことなど、無理な話ではないか」といった声をよく耳にするが、それは教師の思い込みである。学習者は知っている日本語を使って、情景、思いを5.7.5に入れ込んでいく。ここでは、初級の俳句において終助詞が使われている例を提示することを目的に留学生の俳句を取り上げる。

イーストウエスト日本語学校では「校内俳句コンテスト」が年中行事の一つであり、日本語を始めて2か月程度の初級クラスから上級クラスまで、全てのクラスが代表句を出す。それを日本語教師、地域に暮らす方々が選句をし、優秀作品を選ぶことになっている。図4は、2013年度コンテストの選句用一覧であるが、9番「見つけてよ」、16番「おいしいな」、19番「たくさんね」、21番「寂しいな」といった「終助詞」が目にとまる。いずれも初級クラスの俳句であるが、いかに彼らにとって終助詞が身近であり、実際に使用しているかが分かる。もちろん俳句において「よ」「ね」などの終助詞を使うことは一般的に適切とは言えないが、俳句作りに初めて接する初級の学習者が、習ったばかりの「よ」「ね」を、このようにごく自然に使っていることが図3.4の選句用紙から窺える。

上述したように、場面・状況に埋め込まれた終助詞は、自然に習得されるのである。初級レベルにおいて、「この終助詞の意味は……」など説明しても分かるわけもなく、またその必要もない。場面・状況の中で学び、対話においても人と人との間で積極的な意味交渉が行われる対人型と発表型の違い、話し言葉と書き言葉の違いなどを初級段階から意識化していくことが重要であると言える。

22	森の中 母と別れた 泣く栗だ	21	秋の夜 小鳥一羽で 寂しいな	20	もみじ狩り 心の平和 持ってくる	19	ネパールも 曼珠沙華がある たくさんね	18	ぶどう狩り 友達いっしょに 食べました	17	散る紅葉 一人帰り道 暮れる夕日	16	食べるとき りんごとぶどう おいしいな	15	釣りのとき 別れてしまう 秋刀魚たち	14	秋の旅 もみじが散って 胸の中	13	雨降って 心も洗う 秋の暮れ	12	きれいでした 山のけしきを かんがえて	11	薄雲と 隠せぬ光 秋の空	10	れんげはな はちみつ食べる 秋たのし	9	秋の丘 コスモスの花 見つけてよ	8	秋の星 輝いて見て 思い出に	7	時雨降る 国思い出す 山の道	6	ふるさとや 親を離れて 秋の雲	5	心まで もみじのように 染まりつつ	4	秋の色 赤い葉っぱは 誰染めた	3	滝を見る 落ち葉流れる 人生も	2	霜月の 楽しみはそう 長い夜	1	いつの間に 落ちてくる星 祈るかな
----	----------------------	----	----------------------	----	------------------------	----	---------------------------	----	---------------------------	----	------------------------	----	---------------------------	----	--------------------------	----	-----------------------	----	----------------------	----	---------------------------	----	--------------------	----	--------------------------	---	------------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	-----------------------	---	-------------------------	---	-----------------------	---	-----------------------	---	----------------------	---	-------------------------

図3.4: 校内俳句コンテスト選句用一覧

参考：選句依頼 <http://www.nihongohiroba.com/?p=3268>

選句結果 <http://www.nihongohiroba.com/?p=3276>

3.4 対話力の育成をめざした実践における教師の役割

対話力の育成において教師が忘れてはならないこととして、(3.11)に記したことが挙げられる。教科書がどのように変わろうとも、それをもとに実践する教師の意識が変わらなければ、教育実践に大きな変化は起こらない。

- (3.11)1. 教科書をクリティカルに見ることを忘れないこと。
2. 接触場面に常に目を向け、外とのつながりを意識すること。
3. 教え込むのではなく、学習者自身の気づきを重視すること。
4. 思い込みを捨て、学習者の可能性を引き出すこと。

教科書の中の会話は、ある意味静的なものである。たとえ場面・状況を十分に考え、文脈化された題材であったとしても、会話における多様性を表すのは困難である。よって、常に教科書をクリティカルに見ること、接触場面でどのようなことが行われているかに注意を払うことが重要である。

ここで、転校をしてきた学習者 A のエピソードを一つ紹介し、教師の役割について考えてみたい。1週間前にクラスに入ってきた A は、(6)にある終助詞「よ」を見て、教師 B に「これは何か」と尋ねた。「まずは学習者に考えてもらおう」ということを大切にしている教師 B は即座に答えるのではなく、「さあ、何でしょうね」とかわした。すると、学習者 C が立ち上がり、「これは、私知っています。友だち、知りません。だから、私が教えます。ええと、例えば、『テストはいつですか』『12月3日ですよ』と教えます」と説明を始めた。まさに、学習者自身が気づいたこと、知っていることを、既存の日本語で説明しているのである。「教師＝教える人、学習者＝教えてもらう人」という構図を捨てることの重要性を改めて考えさせてくれた事例である。

また、日本語を学び始めた初級レベルで、俳句が作れるはずがない、楽しめるはずがないというのも教師の思い込みである。学習者の持つ力、学習意欲を信じ、さまざまな可能性にチャレンジすることを忘れてはならない。

学習者が豊かな対話力を身につけることができるか否かは、教師の言語教育観、実践における姿勢にかかっているのである。よって、教師教育の重要性を改めて強調しておきたい。

<参考文献>

- 西郷英樹(2015)「プロフィシェンシーと『ね』『よ』」鎌田修・嶋田和子・堤良一編著『談話とプロフィシェンシー』pp.112-145,凡人社.
- 定延利之(2013)「フィラーは『名脇役』か?」,『日本語学』32(5),pp.10-25,明治書院.
- 嶋田和子(2012)「プロフィシェンシー重視の実践で育む『対話力』」鎌田修・嶋田和子編著『対話とプロフィシェンシー』pp.140-161,凡人社.
- 平田オリザ(2012)「日本語教育と国語教育をつなぐ『対話』」鎌田修・嶋田和子編著『対話とプロフィシェンシー』pp.28-44,凡人社.

<参考日本語教材>

- 『できる日本語 初級 本冊』(2011)アルク.
- 『できる日本語 初中級 本冊』(2012)アルク.
- 『みんなの日本語 初級1 本冊』(1998)スリーエーネットワーク.

日本語教育における「対話」の意味と可能性

—学習者と教師の「自立」の観点から—

塩谷 奈緒子（東京電機大学）、武 一美（早稲田大学）、新井 久容（早稲田大学）

要旨

日本語教室活動における相互行為は、日本語教育の目的や教室活動の目標、教室設計や支援のあり方と密接に関わっている。本稿では、言語教育活動を、学習者や教師が自立や協働や主体性等の価値や態度を学び得る複言語的で複文化的（CEFR）な社会的・対話的实践として捉え、それを日本語教育の分野で実践する3名が、各々の教育目標との関係性において、日本語教育に対話を取り入れる意味と可能性を考える。

まず、一つ目の論稿（武）では、「自立した言語使用者」としての自覚と自信の獲得を目指す読書の活動の意味と対話の役割について考察する。二つ目の論稿（新井）では、現代社会の諸問題を考える活動における他者との主体的な対話のあり方について論じる。そして、三つ目の論稿（塩谷）では、日本語教師達が自らの日本語教育観を対話を通して明らかにしていく活動を分析し、教師間の対話が日本語教育にもたらす意味を考える。

【キーワード】 対話、複言語・複文化、自立、協働、主体性

読書行為を支える3つの対話

—自立した言語使用者であるために—

武 一美
早稲田大学

1 はじめに

自由な読書は、日本語を十分に習得した後の個人的なものであると教師も学習者自身も考え、授業として設定されることがこれまでほとんどなかった。また、読書は、そもそも個人的な興味や欲求により行われる行為であるが、それを言語教育の場で行うとき、興味のない読み物を読ませ、正しい（と思われる）解釈へと導き、書き手との出会いや読み手自身の発見といった喜びを捨象してしまいがちである。

リトル（2011）は、オートノミーが根源的な人の行動であると言及する。

赤ん坊や幼い子どもたちが自分たちの「能動的な存在」、「意志強固な主体的行為」、「要求や抵抗」を他者に認めさせるのは、彼らが認知的にも情動的にもオートノミーを持っているからである。彼らが自分を取りまく世界を知覚し、それに反応する方法は彼ら独自のものであり、彼らの考えや感情は、両親、兄弟姉妹、また彼らの世話をする他の人たちが

直接感知することはできない。このように根本的で生物学的に決定されているという意味において、オートノミーを持っていない人間はいない。これによってなぜオートノミーが人間の行動の根本的な動員であったり、感情的ニーズとみられるのかの説明がつく。

(リトル、2011、p52)

我々は本来、オートノミーを有するにも関わらず、第二言語使用者、特に初級段階の第二言語使用者であるとき、その言語で能動的かつ主体的に行動することはなかなか難しい。しかしながら、初級学習者であってもオートノミーを有する自立した言語使用者であるという立場から考えると、自発的な読みたいという気持ちがあれば、各自の興味と現段階での読む力に見合った本の選択を経て読書へと進むプロセスを支えるのも、言語教育のひとつの形であるということができる。筆者が考える自立した言語使用者とは、一人で「自律学習をする人」という意味合いではない。能動的・主体的にことばを使い、ことばを媒介に人とつながることができる人、ヒト・モノ等の様々なリソースや支援を使うことができる人である。

そこで、新たな試みとして、自立した言語使用者としての自覚と自信の獲得を目標に、読書行為自体を教室の中心に据える授業実践を、大学の留学生対象におこなった（初級後半終了、90分×15週）。本実践では、読書行為を支えるため、本（筆者）との対話、自分との対話、クラスメイトとの対話、という3つの対話を、授業に配置した。また、学習者の産出物（毎時間作成する読書ダイアリー・最終レポートとしての書評・書評の相互評価シート）をポートフォリオとして位置付けた（武2014）。

本稿では、3つの対話の位置づけと意義を、教室実践の目標・具体的な形・ポートフォリオをもとに分析・考察する。

2 実践の概要

2.1 目的と方法

目的：オートノミーを回復し、自立した言語使用者として行動すること。

方法：(1) 好きな本を自分で選んで読む。(2) 授業内に読書時間を設ける。(3) 3つの対話を配置する。(4) ワークシート類をファイルし、常に振り返ることで自己との対話を生起させる。

2.2 本実践における対話

本授業実践では、対象との対話・自己との対話・他者との対話（佐藤1995）という3つの対話を授業の枠組みの中に位置付けた。これは、読書を媒介に、自己の価値観を表現し、他者の価値観を知り、比較し、そこから新たな価値観（平田2001）が立ち上がる場を教室に作るためである。

2.3 授業概要と流れ

対象クラス：高等教育機関の日本語クラス（初中級）34名（2013年春学期）、週1回・1コマ90分×15回（1学期）、学生自身が選択・受講する自由選択科目。

目標：本を自由に選んで読書する。「私の一冊」について、読み手に伝わる書評を書く。完成した「書評」の読み合いを通してお互いのことがわかる。

評価:出席 20%、発表 10%、提出物 70%（読書ダイアリー・書評・評価表・FB シート）

2.4 授業の流れ

表 1 15 週の授業の流れ

週	授業の内容	授業の目的
1-2	●教師が用意した読み物資料（10 種類）を紹介し、その中から読みたい文章を選んで読む。●読んだ読み物資料について話す。	読書体験 1：日本語で読む体験
3-5	●日本語で読むことを楽しむ。●多読しながら、どんな本であれば読めるか、読みたいかを自分で測る。●読書体験を話す	読書体験 2：読む力の自己評価
6-8	●読む対象を自由に選び、読むことを楽しむ。●「わたしの 1 冊」を決めるために読む。●読書体験を話す。	読書体験 3：「私の 1 冊」を考える。
9-10	●書評を書く準備をする：【読書ダイアリー】を読み返して、「私の 1 冊」を決める。●「私の 1 冊」に決めた理由を話す。	「私の 1 冊」の理由付けを考える。
11-13	●書評を書く：書評の下書きシートを書く。書評を書く。●書評を読み合いコメントする。●書評を完成させる。	価値観の表現・相互評価
14-15	●「書評集」を読んで「ベスト 3」を選ぶ。 ●全体の活動について振り返る。	読書活動の振り返り

書評の評価ポイントは、次のように周知した。(1) どんな本かわかる。(2) 書評を読んだ人に「この本を読んでみたい」と思わせることができる。(3) 書評を書いた人の気持ちや変化がわかる。書いた人の気持ちがわかる。

3 事例の分析と考察

3.1 分析の目的・対象・方法

分析の目的：教室における 3 つの対話の実際を明らかにする。

分析の対象：学習者 A の読書ダイアリー・書評・A への評価シート

分析の方法：(1) 授業における A の上記産出物を時系列に並べ、(2) 読書ダイアリーシートから「私の 1 冊」に至るプロセスを明らかにし、(3) 書評から、「私の 1 冊」を通して表現された最終的な A の思いを分析する。(4) 表出された A の価値観に対する他の学習者からの反応を見るため、A の書評に対する評価表のコメントを分析し、(5) 3 つの対話がそれぞれどのような形で教室に生じたのか、その具体例を抽出する。

本稿では、学習者 A のポートフォリオとして記録されたものをデータとして収集し分析した。読書ダイアリーは、各自が読んだ本について「本のタイトル」「気になったことば・文章」「コメント」を A5 サイズのシートに毎回の授業の中で記録したものである。書評は、自分が読んだ複数の本の中から一番心に残る「私の一冊」を選んで執筆したものである。書評の構成は、本文引用（300 字）・キーワード（5 つ）・書評本文（500 字）・私と読書（300 字）とした。また、書評の評価表には、「どんな本かわかる」「読みたいと思う」「・・・さんの気持ちがわかる」の 3 項目についてそれぞれを 5 段階評価し、コメントを記入した。評価表は書評の書き手に渡した。

3.2 事例の分析結果

3.2.1 3つの対話と学習者の産出物

筆者は、読書ダイアリー・書評・相互評価という授業内課題を各学習者のポートフォリオとし、各自の活動のプロセスを可視化するものとして位置付けた。これらは、対話を生起させる装置であり、表2で示す役割を担った。

表2 ワークシートと3つの対話

	読書ダイアリー	書評	相互評価
対象との対話	○	○	○
自己との対話	○	○	○
他者との対話			○

次に、読書ダイアリー・書評・相互評価には、具体的にどのような対話が生起しているのか、見ていく。

3.2.2 読書ダイアリー（2～10週）の記述に見られる対話例

学習者Aが2週から10週に読んだ本のプロセスは次の通りである。以下本のタイトルを順に示す。

お弁当の時間（2週）→浦島太郎（3週）→遠くまで旅する部屋（4週）→一休さん（5週）→ドーンと元気弁当（6週）→カップヌードル・カラオケ（7週）→365日ひとり暮らし初めての自炊（8週）→365日ひとり暮らし初めての自炊（9週）→浦島太郎（10週）

Aは教師が用意した本の中から、「お弁当の時間」「浦島太郎（村上龍再話）」「遠くまで旅する部屋」「一休さん」「ドーンと元気弁当」「カップヌードル・カラオケ」を7週までに読み終え、8週に自分で購入した本「365日ひとり暮らし初めての自炊」を教室に持参し、8週・9週と続けてこの本を読んだ。本クラスでは6週から書評執筆に関する詳しい説明を行い、9週までに「私の一冊」を決めるよう促した。クラスのスタート時から自分の読みたい本を持参する者、ようやく7週・8週ごろに自分の本を持ってくる者などいろいろであるが、Aの場合は、後者であった。Aは、自分で持参した本「365日ひとり暮らし初めての自炊」を読み終えた後、10週に、再び「浦島太郎（村上龍再話）」を読んだ。そして、「私の1冊」の候補として「365日ひとり暮らし初めての自炊」と「浦島太郎（村上龍再話）」の両方を11週（12月9日）のシートに記述した。

読書ダイアリーは毎週教室で書いたシートを順に重ねてファイルし、ポートフォリオとした。毎回の授業で本を読む時間には、このポートフォリオを傍らに置き、必要に応じて読み返した。読書ダイアリーを読み返して、各自が読んだ本の中から一番心に響いた本、つまり「私の1冊」について書評を執筆すること、授業ダイアリーの目的は各自の読書記録を残すことであって、その内容を教師が評価するためのものではないことを繰り返し伝えた。加えて、書評の評価ポイントについても明示した。Aは、10週分の読書ダイアリーを読み、自分自身の読書プロセスを振り返って、「浦島太郎（村上龍再話）」を「私の1冊」候補として掘り起こした。そして、10週に「浦島太郎（村上龍再話）」をもう一度丁寧に読み、これを「私の1冊」に決めた。このプロセスには、どの本に自分は心動かされ

たのか、「私の1冊」はどの本なのか、また、その本には、本の書き手のどのような思いがあり、それに対して自分は何を思うのか、という自己との対話・他者との対話が生起しているといえよう。3週（10月14日）の読書ダイアリーには、次のように記述している。

世の中には、二つの種類の人がいると考えてみたらどうだ、弱いものをいじめて面白いと満足してしまう人と、それよりもっともっと面白いことを知っている人だ。

（3週10月14日、Aの授業ダイアリー、「浦島太郎」（村上龍再話）からの引用）

これはとても素晴らしい一文でした。ほかの人や生き物を苦しめさせて自分を強く見せるより愛してあげたほうがよっぽど良いという意味だと思います。

（3週10月14日 Aの授業ダイアリー、「浦島太郎」（村上龍再話）へのAのコメント）

3.2.3 書評の記述に見られる対話例

Aの書評タイトルは「人を苦しめることよりもっと面白いことを」である。以下はAの書評本文の一部である。

これ（タイトルのこと）は小さな亀をいじめていた子どもに浦島太郎が言った言葉だ。オリジナルのストーリーの中では人間と小さな虫や動物の関係のことだが、村上龍にとっては、人間どうしの関係についても大切なことだと思って書いたのでしょう。私もこれはとても大切な教えと思う。（中略）。なぜ人はこういうことをするのだろうか。自分自身が強く感じるのだろうか。自分がパワフルな神様のように感じるのだろうか。あるいは、ひとをいじめることで満足感を感じるのだろうか。そのような人に、「百倍も、千倍も、面白い」ことがあると伝えたい。世界中の人々がこれを知っていたら、世の中がもっと平和なところになるのに違いない。

（13週1月12日、Aの書評）

また、Aは書評のあとがきともいえる「本と私」の部分に次のように書いている。

私にとっては、本を読むことはイマジネーションを使って新しい世界に行けることだ。例えば（中略）本を読むとタイムマシンみたいに「今」と違う時代や年に行くことができる。本があれば人生につまらない時間はない。

（13週1月12日、Aの書評）

対象（作者・本・読書）との対話を経て、A自身が何に重きを置いて生きているのか、何を大事にしているのかが、本という対象を通して明確に記述されている。

3.2.4 相互評価シートの記述に見られる対話例

他の学習者がAの書評にどのような反応を示しているのかについて、評価表のコメント欄から分析した。以下のことは、BがAの書評「人を苦しめることよりもっと面白いことを」についてコメントした内容である。

わたしは悲しい話が好きではないけれど、あなたのレビューはおもしろい。

（14週1月20日、BからAへの評価表）

B は静かな読書家である。3 週から自分の本を持参して読み始めた。選んだ本の作者は武留（たける）というミュージシャン作家である。B は、周りの人とは没交渉で昔話には興味がない。B から A への評価シートは、評価項目「どんな本かわかる」「読みたいと思う」「・・・さんの気持ちがわかる」のうち「読みたいと思う」には非常に低いポイントを記入した。B にとって「浦島太郎（村上龍再話）」は読みたい本ではない。しかし、A の書評へのコメントを読むと、本を媒介として表出された A のことば、A の価値観、を「おもしろい」と評価しており、「どんな本かわかる」「・・・さんの気持ちがわかる」には満点を記入した。このことは、A と B との間に、静かな対話が確かに存在していることを感じさせてくれる。

4 まとめ

筆者は、「自立した言語使用者」とは、能動的にことばを使い、ことばを媒介に人とつながることができる人であると考えている。本授業は自由選択科目であり、クラスに集まるのは、もの静かな読書家たちである。彼らは、口頭表現に秀でているタイプではなく、静かに読み、考える。彼らは初級を終えたばかりであっても、日本語で書かれた本に大きな興味を示す。ところが、第二言語で読もうとすると、さまざまな壁にぶつかり、いまの自分の日本語力では無理だ、と自分の日本語レベルを理由に日本語で読むことを諦める。しかし、授業内で読書の時間を設け、自分のことばの力（日本語力と言語そのものの力）と自分の読みたい気持ちと対象の本の難易度とのすり合わせを経て、「私の1冊」を見つけ、読むことで、「自立した言語使用者」としての自覚と自信を獲得する。一連のプロセスを経て表出されたことばは、能動的・主体的なことばであって、周りの人のこころを動かすことができ、関係性を結ぶことができることばである。日本語での、こうした経験は、第二言語・母語の枠を超えたことばの力を彼らに実感させる複言語・複文化的なものである。

本稿では、オートノミー回復の一つの方法として「読書」「対話」「ポートフォリオ」を配置した授業を、分析・考察し、生じた対話の実例を示した。自由な読書と配置された3つの対話、そしてポートフォリオによって、(第二言語の) 読書家たちは「自立した言語使用者」としてのオートノミーを回復する。しかしながら、本実践で試みた自由な読書は、オートノミー回復の一つの方法に過ぎず、対象者により、その方法は多様であることを付け加えておきたい。

<参考文献>

- 佐藤学(1995)「学びの対話的实践へ」佐伯胖他編『学びへの誘い』東京大学出版会,pp.49-91.
 武一美(2014)「「総合活動型」作文授業の実例：書評を書く活動を例に」石黒圭編著『実践・作文指導』くろしお出版, pp150-165.
 デビット・リトル(2011)「学習者オートノミーの実践」青木直子・中田賀之編『学習者オートノミー』ひつじ書房,pp.51-89.
 平田オリザ(2001)「対話を考える」『現代の国語2』三省堂,pp.166-172.

学習者の主体的な議論のための教育実践

—「対象との対話」から「自己との対話」「他者との対話」へ—

新井 久容
早稲田大学

1 はじめに

本稿は、主体的に考えるという観点から、対話としての議論を行う教育実践を報告する。

1.1 教育実践の目的と素材

筆者は、主体的に考えられてこそ、コミュニケーションを通して多様な世界の構築に関わることができると考え、これを目的とした教育を実践している。そして、その素材として国際問題を取り上げてきた。これは、目的との関連で、多様性の程度の高い国際問題を取り上げる意味があるのではないかということ、特に、国家という準拠枠が主体的に考えることの問題になることが多い分野であること、そして、国際関係といえども、議論を通して自分の考え方を変えていながら、ひとが創って変えていくものであるという認識からきている。ことばの教育においてこそ、このような問題を取り扱う意味があると考えている。

1.2 対象とした授業の内容

1.2.1 概要

本稿で扱うのは、日本の高等教育機関の留学生を対象とした日本語クラスで、国際問題について議論することを目標としている。授業では、個々の学生が関心を持った問題について A4 一枚の主張レポートを作成し、その活動プロセスから学んだことを互いに示しながら、最後に最近の問題について議論する。15 週にわたる授業の流れは、以下の表の通りである。

表1 各週の授業内容と目的

	授業の内容	各回の目的
第 1-4 週	導入：「世界」の「問題」とは、「議論」とは	発表と議論の準備
第 5-9 週	発表（主張）とその内容の検討（議論）	発表と議論
第 10 週	論点（概念）の整理	振り返りと今後の準備
第 11-14 週	主張レポート評価会	評価による理解の深化
第 15 週	共通論点（概念）の確認／議論	授業のまとめ

1.2.2 方法

この授業では「概念に基礎をおくアプローチ」をとっている。これは、考えるために応用可能な抽象的な概念の形成を目指すものである。定義として教えるのではなく、事例と議論から「概念」を理解させていくというアプローチである。筆者の授業の中で学生が問題から取り上げた概念は、特別な政治用語というより、私たちの日常生活でも使われているものであるということが重要である。

2 日本語教育における「議論」

2.1 「議論」と「対話」

筆者の教育実践における「議論」とは、政治学で語られる「熟議 *deliberation*」をモデルとしている。熟議は、個人でよく考えるだけでなく、異論を闘わせる議論を通してよく考えるというものである。これは、1980年代から民主主義について再検討される際に出てきた考え方であるが、「議論」を通すことによって、当初の見解や判断や選好が変化する可能性があるということに重点が置かれている。また、議論が受け入れられるということは、その主張の理由が共有されることであるとされる。しかし、政治学の分野では、市民の意思決定をどのように国家の決定と結びつけるかという制度的手続き的な問題に関心が寄せられる傾向にあるため、実際の熟議というコミュニケーションについては、言語教育の中で扱っていかねばならないと考えられる。

一方の「対話」については、バフチンの対話原理をその基本に据えている。「対話」というコミュニケーションこそが新たな「ことば」を生み出すということ、そして、一つの言語にも様々な種類のことばがあるということが重要である。これらによって、対話が持つ意味の創造、そして、ことばの多様性、つまり他者の存在ということが強調されていると考えられる。ここから浮かび上がってくるのが、相互行為の中であって自分のことばで他者に働きかける、主体としての人である。

2.2 「対話」としての「議論」

以上を踏まえて、言語教育における「議論」とは、「対話」としての「議論」であり、コミュニケーションにおいて主体を形成していくものだと考えられる。それは、「学習者の教育される過程で与えられ記憶されてきたことばから、実際の相互行為の場の中で、ことばの意味を協働で再構築していくもの」と定義づけることができよう。これこそが、主体的な議論であり、かつ、これができることが自立した学習者である。ここで、先に挙げた概念の理解について考えると、特徴的なのは、経験や行為の理解の仕方が変われば概念自体も変わるということである。これは、逆に、概念の意味づけが変われば、それが現実の経験や行為の理解の仕方を変える可能性もあるということでもある。このように、ことばの主体であるということは、現実の変革の担い手となる可能性も含まれるであろう。

筆者の教育実践は、上記のような「対話」としての「議論」の目的や意味づけに基づいて組み立てたものである。国際問題のように論題が明確な議論は、「論者間の主張の一致を目指す」ためや、「問題の解決策を提示する」ためという目的が掲げられ、問題自体の分析や解決策を話し合う、つまり問題や事象自体を扱う教育実践が多い。しかし、筆者の教育実践は、問題の背後にある考え方に焦点を当てているという点で、これらの目的や意味づけとは全く異なる。考えることは概念に基づいているため、概念に基礎をおくことによって、対象である国際問題と学習者の対話を促し、学習者自身の自己との対話や他者との対話—もちろんこれら三つは完全に切り離せるものではないが—を活性化させていくものである。

3 事例分析：2014秋学期の授業

3.1 方法

本稿では、具体的に授業の中で、概念に基礎をおく議論がどのように展開されたかを分析することによって、学習者の主体的な議論の条件をより明確に示していきたい。分析のデータとして、授業の音声記録を文字化して用いる。ある論題についての相互行為が、本稿で定義した議論、つまり、意味の協働構築過程となっているのかどうかについて、学生間の相互行為においてどのように「概念」が扱われたのかを調べることを通して、質的に考察していく。

対象としたのは、学期最終週のまとめの議論である。学生が個人の主張レポートを提出し

評価し合った後、関心のある問題についてクラス全体で議論を試みた。対象授業では学生の希望から、パリで起きたシャルリ・エブド襲撃事件（2015年1月7日）を取り上げた。学生が挙げたのは「言論の自由」という問題である。学生16名が出席したため、8名ずつの2グループに分けて議論を行った。

この日の議論を対象としたのは、2つに分けた内の1つ、Aグループの「沈黙」が気になったからである。比較的クラス活動をリードしていた学生が集まったグループであったが、学生Sから「かなり同じ意見の人がいるので、そうですか、はい、で終わる」と言われ意外に思った。Aグループの学生に議論の進め方を尋ねると、「事件の概要を確認して、何が問題なのか挙げて、それについて個々の意見を出して、なぜそう考えるのかを出して…」と、授業で強調してきた手順が型どおりに説明された。学生たちは説明通りのことをしたと思っているかもしれないが、担当者が意図したような問題の挙げ方や理由付けの仕方とは異なるのではないかと考え、クラス活動のデータを精査してみることにしたのである。

3.2 内容

3.2.1 グループAの場合

以下の例は、いわゆる「議論になっていない」ということの典型例だと思われる。

「場面 A-1」 事象による応答

K（問い）：やっぱり問題なのはさっきTさんがおっしゃったように、その、どこまでが自由か？

S（応答）：大きな問題（笑）、宣伝活動じゃないのかな。

K（問い）：（ユダヤ教の場合と比較して）なぜイスラムの絵だったら許される？

T（応答）：それは会社が、えっと、決めたんですよね。

「場面 A-2」 事象の提示

T（主張）：フランスでは言論の自由が大切にされている。

S（応答）：特にフランス人はね...何でも言ってもいいって感じ。

SF（問い）：韓国の意見は？

多数（答え）：（各国事情の説明：言論の取り締まりなどについて）

すぐに気づくのは、授業で強調した「概念」に学生の目が向けられていないということである。「場面 A-1」で学生Kは「（言論の自由と言っても）どこまでが自由なのか」と自由について話を続けようとしているが、学生Sは「なぜ襲撃事件が起こったのか」について事象レベルでの答えを返している。また、学生Kが「ユダヤ教への風刺画は新聞社内で却下されたのに、なぜイスラム教の風刺画が許されたのか」という、いわゆる自由についてのダブルスタンダードについて問いを發したのに対して、学生Tは「会社の決定だ」と、これも事象レベルでの答えを返している。

次の「場面 A-2」を見てほしい。このような事象レベルでの話が中心になると、よく出てくるのは、既にセットとして扱われていることば、つまり、ステレオタイプである。学生Tは「フランスで」という言説を、何の根拠も示さずただ繰り返している。また、その下の例では、学生SFが他の学生の出身国の事情を聞き始めているが、「〇〇さん（個人名）の意見」とは言わず、「韓国（出身国）の意見」という形で質問している。

3.2.2 グループBの場合

一方のグループBの例を以下に挙げる。

「場面 B-1」 「邪教」：理由づけなき主張への疑問

R：イスラム教は宗教ではなくただの邪教だと思います。

C：あの、邪教が何かって言うのが、たぶん、今ここにいる全員がいまいち分からないと思いますけど、何か、定義というものを教えてください。

R：…インターネットなんかで皆そういう言葉を使っていた。

B：でも、それは正しくないと思います。全世界に何千人というイスラム教徒がいて、その全員が事件とかかわりがあるわけではない。

R：でもこれはただの皮肉しているだけで…。皆この事件について、皆怒っているからこそ、その時だけ。

RM：イスラム教の経典はコーラン？（複数の声：コーラン）ですよね、コーランの中、たぶん、神様に不尊敬の人は殺してもいいという言い方はないと思いますよ。

まず、「場面 B-1」では、「邪教」について検討される。これは、学生 R が不用意に「イスラム教は邪教だ」と言ったことに始まっているのであるが、それに対して学生 C が「わからない」から「定義を教えてください」とただしている。質問することによって実質的には反対を表明しているのである。続く学生 B からは「全員が事件に関わりがあるわけではない」、学生 RM からは「宗教の経典」にはそのような内容は書かれていないのではないかと反論が続く。学生 R は「皆が」とか「怒っている時の皮肉」ということばで説明しようとしているが、皆が納得できる理由付けは出せない。

「場面 B-2」 「風刺」：理由づけなき主張への疑問／背景概念の考察

RM：（言論の自由はあるが日常生活で言っでは）いけないというより、やはり、あの国の文化に原因があると思います。皮肉の言論は確かにフランスの文化だと思います。

B：皮肉から風刺というのは、自分から発信して誰かの意見に対する、あの賛成しないか、それともあの攻撃かと思いますね。つまり、私はこれを認めない、私はこれをいいと思っていないので、皮肉や風刺を使って、これをあの言います、言いました。…どうしてその肉体の攻撃が禁止されるのに、あの心性的な、メンタルな攻撃を許すのですか。

A：その判定、何か、judge できる基準が、すごく曖昧であるし、ひとそれぞれが持つメンタル的なパワーが皆それぞれなので。皮肉ってことは問題ないと思うんですけど、その反対意見を言う、その手段に問題があるんじゃないかと私は思います。

C：そうですね、誰かに対して、あの皮肉な漫画とか、描いたり話したりするのは自由だと思いますけど、文化の問題じゃない。ダブルスタンダードとか、そういうのですかね。

「場面 B-2」では、「場面 B-1」同様、冒頭の学生 RM によって、フランスの文化が皮肉や風刺と結び付けられ定式化され、それが事件の原因だとされる。しかし、学生 B が「風刺」の意味を「反対意見の表明」として、それがどこでも使われる方法であることを指摘し、学生 A や学生 C がそれを認め、「文化の問題」は否定される。また、その中で、風刺はメンタルな攻撃であるが、それは許されるのかについて、「judge できる基準が曖昧である」や「反対意見自体ではなく、その手段に問題があるのではないかと」という学生 A の意見や、学生 C から出てきた「ダブルスタンダード」という問題提起につながっている。

「場面 B-3」 「正しさ」：背景にある概念の考察

R：今回の事件のように皮肉をしたのは、正しいことを言ったと思います。

B：でも、その正しい、正しいと判断する基準は人によって違いますよね。

A：でも、さっき R さんが言った正しいは、論理的な正しいじゃなくて、事実、
事実としての正しさじゃないですか。

B：事実の正しさ？

A：実際にあったことで、あの、でっち上げたことではなくて、そういう意味で、
実際に存在したことで、正しさっていうことで。判断するための正しさではないん
じゃないですか。

RM：じゃ、あの、この正しさを判断する基準は何ですか。

C：その人それぞれが違うから。その基準、わかんないと思います。

(中略)

B：同じ事件を言ってるんですけど、でもあのえーそのきい、聞いている人は、
弁護士の話の聞くと、この人可哀そうだな、と思ひまして、検察側の話を聞くと、
ほんとに何かこの人をつかまえろ。

RM：本当の客観はない。

同様に、「場面 B-3」では、「正しさ」をめぐる、「事実の正しさがある」と主張する
学生 A と、「判断基準」や「どの側面から見るか」の違いを主張する学生 B との議論にな
っているが、これに学生 RM や学生 C が学生 B の主張を支持する形で加わっている。この
「正しさ」についての考察が、実は「場面 1」や「場面 2」のやりとりの背景となる概念で
もある。ここではこの概念が明示的に扱われ、概念のレベルで話が展開されていると言え
る。

3.2.3 まとめ

以上、グループ A とグループ B の話の内容から言えることをまとめてみよう。まず、
グループ A では、話の軸足が事象レベルに置かれていた。概念レベルでの問いが投げかけ
られても、それについて応答されなかっただけでなく、ステレオタイプを含む与えられた
ことばの再生産にもつながっていた。逆に、グループ B では、概念レベルに話の軸足が置
かれ、それが事象レベルとの往還の中で話が進んでいく。概念の問い直しは、理由づけな
き主張を簡単に乗り越え、問題の背景にある考え方を明らかにする。結局、事象レベルで
は、ことばの意味が固定化されているため、概念レベルでの再検討を行っていかないと、
それは動かせないということが明確になったと思われる。

それでは、なぜこのような違いが生まれるのかが重要であると思われるが、次のように
考えられのではないだろうか。両グループとも、話をする前に「言論の自由」が論点とし
て出されている。グループ A でのやりとりは、その概念から動かないのに対して、グルー
プ B では、中心になる「言論の自由」を考えるためのサブ概念とも言える概念がいくつか
提出されているのに気付く。それで、このサブ概念はどのように生まれたのかを見てみる
と、概念に対する意味づけの明確化要求や疑問に対して生まれていることがわかるのであ
る。つまり、ある意味での対立図式のやりとりの中から生まれているということである。
理論的には、先に紹介した対話原理の「異言語混淆」(バフチン)の状態であると思われる。
そうであるとするならば、この対立図式を意図的に創るということが、このサブ概念を生
み出すために重要だということも言えるだろう。対立図式は「問い」によって生まれるた
め、より「問い」を鍛えるということ、この教育実践に組み込んでいくことを考えなけ
ればいけないということである。「問い」については、筆者の別の教育実践(アカデミック・
リテラシー)で強調しているため、今後はこれも参考にして授業を組み立てていきたいと
考えている。

4 おわりに

筆者は、教育実践における議論を対話と捉え、協働で意味を再構築していくことが主体
的な議論であり、学習者が自立していることを意味すると考えた。その議論の中身を概念

レベルに軸足をおいた議論であるとしたが、今回、はっきりしたのは、概念を取り出したからといって、すぐにそのような議論が展開できるわけではなく、中心となる概念から、それを考える概念をさらに出して考え続けることが重要であるということであった。対話の中で考えるための「概念」の連鎖を創り出すことが、主体的な議論の鍵になると言えるだろう。そして、そのような議論のために、教室担当者である筆者は、概念を問い直すための相互行為の場を創っていく、特に今回明確になった、学習者自身の問いに注目して議論の場を創っていくことが重要なのである。

以上から、本パネルの問いである、日本語教育における対話の意味と可能性について、筆者の答えを示しておこう。対話は、与えられ記憶されたことばを再生産するのではなく、意味の創造が行われる場であり、それを担うことができる学習者こそが主体的に考えられるということである。だからこそ、多様な世界の構築という可能性があり、筆者はそれを目的として教育実践を行なう意味があると考えている。

<参考文献>

- 新井久容 (2015) 「日本語で『議論できる』ようにするための取り組み：国際関係を素材として」『ヨーロッパ日本語教育』19 (2015 年 4 月) ヨーロッパ日本語教師会: 179-184.
- 桑野隆 (2002) 『バフチン新版：＜対話＞そして＜解放の笑い＞』岩波書店.
- 酒井泰斗・浦野茂・前田泰樹・中村和生編 (2009) 『概念分析の社会学：社会的経験と人間の科学』ナカニシヤ出版.
- 田村哲樹 (2008) 『熟議の理由 民主主義の政治理論』勁草書房.
- バフチン、M.M. (1996) 『小説の言葉』(伊東一郎訳)、平凡社.
- バフチン、M.M. (1988) 「人文科学方法論ノート」(新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛訳) 『ことば・対話・テキスト』(ミハイル・バフチン著作集 8) : 323-347, 新時代社.
- Ross, Alistair (2003) “Children’s Political Learning: Concept-based approaches versus Issues-based approaches”, in Christine Roland-Levy and Alistair Ross (ed.) Political Learning and Citizenship in Europe, pp.17-33, Trentham.

日本語教育観を語り、語り直し、語り合う「対話」の活動

—教師の自立と協働を目指して—

塩谷 奈緒子
東京電機大学

1 はじめに一教師間で「対話」を行うことの意味

筆者は、2008 年より現在に至るまで、日本語教師（及び志望者）達が他者との対話を通し、それぞれの日本語教育観を明らかにしていく教室活動を行っている。そして、筆者は、そこでの様々な教師達との対話を通し、教師の日本語教育観には、一つとして全く同じものはないこと、そして、それらは、それぞれの教師の言語・文化観、学習・教育観、教室内・外観、学習者・教師観、更に、仕事・社会・人間・人生観等と深く結びついており、それぞれの教師がこれまでどのような環境・社会の中で、どのような人々やものと出会い、

自他とどのように相互行為を行って生きてきたかによって異なることを知った(塩谷、2013、2014)。また、この実践から得られた知見は、全ての教師にとって絶対的に「正しい」日本語教育の意味や方法はないということであり、それらは、個々の教師が、それぞれの未来に向けて、自分の背景や経験や自分自身の省察を通して自分で探し出していかなくてはならないということである。ただし、自分にとって、いわば当たり前、暗黙知である自分の考えを個々の教師が自力で切り分け、自己把握していくことは困難なことであり、そこで不可欠なのが、自分とは異なる経験や背景、認知や言語を有する他者の存在であり、そうした他者との「対話」である。

日本語教育界では様々な教員養成・研修が行われているが、教師達が自分の過去や現在や未来について考えつつ、自分の教育思想や教室実践についてグループで継続的に語り合い、語り直していく実践は少ない。本稿では、このような教師達による対話の活動の教室作りについて考察し、教師間の対話が教師の自立と協働に繋がること、自立と協働と対話は不可分な関係にあること、更に、教師の自立と協働は学習者のそれらにも繋がることを述べる。

2 「対話」の活動の考え方と教室作り

2.1 分析の対象・視点・方法

以上のことを考察するにあたり、今回取り上げるのは、2013 年前期に日本の大学院で大学院生 6 名（修士課程、日本語教師経験者）を対象として実施した教育実践である（週 1 回・90 分 × 15 週）。この実践は、自他との対話によるそれぞれの参加者の日本語教育観とその言語化の（再）構築を目指すもので、授業では毎回参加者による対話が行われ、授業外ではレポート執筆（「振り返りレポート」12 回、「最終レポート」1 回、「最終レポート（再執筆）」1 回）や参考文献の講読（8 回）が行われた。本活動の流れと主な対話のテーマは以下の通りであった。

- (1) 第 1・2 回 「私の日本語教育観（授業開始時）」をめぐる対話

□課題：「振り返りレポート 1・2」執筆

- (2) 第 3 回～13 回 「振り返りレポート 2～12」をめぐる対話

■主な対話テーマ：「文化」「社会」「国家」「ナショナリズム」「愛国心」「マスメディア」「コミュニケーション」「言語」「思考」「ラング・パロール」「訂正」「教科書」の扱い方「教室内外の同異」「教室の意味」「教師の役割」「日本語教育の意味・目的」等

※第 3～12 回の課題：「振り返りレポート 3～12」執筆

□第 13 回の課題：「最終レポート 私の日本語教育観（授業終了時）」執筆

- (3) 第 14・15 回 最終レポート（「私の日本語教育観（授業終了時）」をめぐる対話

□第 15 回の課題：「最終レポート 私の日本語教育観（授業終了時）」再執筆

本研究では、本活動の教室対話（録音記録）を文字化したデータと参加者達が執筆したレポート（計 14 本／1 人）を時系列的、質的に分析し、(1)対話の活動の環境作り（①設計・②支援）がいかになされていたか、(2)上記(1)の過程・環境で、どのような対話が生じたかを考察した。紙幅の都合上、本稿では、上記(1)の①を中心に論じる。

2.2 本活動の目標

まず、本活動では、活動開始時に、以下の活動目標を立て、参加者に提示した。

■他者（クラスメンバー、講読文献）との対話を通し：

- (1) 自分のこれまでの日本語教育経験を振り返り、その由来・背景（自分はなぜそれをそのように行うようになったのか）について考えながら、自分の言語・文化・社会・コミュニケーション・学習・教育観等を（再）構築、（再）言語化する。
- (2) 自分と言語・文化・社会等との関係（どんな言語や文化や社会、ものや人に影響を受けて今の自分が（再）構築されているか、自分はまわりの世界・もの・人をどのように見、どのように関わっているか等）について考える。
- (3) 上記(1)、(2)と教室活動（教室文化・社会）作りとの関係、教室活動の成り立ちと教室活動の意味、自分の考える教師の役割、自分が行う日本語教育の目的・意味等について考える。
- (4) 上記(4)をもとに、自分だったらどのような日本語教育を展開するか（何を目的・目標とし、当該活動でどのような／どのように日本語・日本文化を扱い、どのように活動を作るか）を考える。

2.3 本活動における「対話」

上記目標を達成するための本活動において行われる「対話」は、「著者性」と「真正性」（佐藤学、1994、pp.17-24）を有し、「お互いが共振」しながら「意味を再構成し、創出する機能」（佐藤公治、1996、p.108）を持つ自立的かつ協働的な相互行為である。ただし、ここで、「共振」や「意味」や「再構成」、「創出」を活動設計者がどのように捉え、活動中、どのような支援を行うかによって、対話の活動は相当異なったものになる。

例えば、本活動では、参加者の考えの統一を目指さない。なぜなら、それぞれの日本語教師の「世界」は、「ある「主体」（＝意識ある生き物）に生きられている固有の意味と価値の領域性であり、必ず「欲望＝身体」としての「主体」の相関者として現れる「世界」、そして、「それ自身としてはそれは交換不可能なもの」（竹田、2004、p.195）であり、それは簡単に他者と一致するようなものではないと考えるからである。しかし、だからといって、本活動での対話は活動参加者の一方的な主張やその正当性や優劣、勝ち負けを競うものではない。

苫野（2011）も言うように、「すべての教育論は、欲望・関心相関的」であり、「教育の本質や正当性を説く」にあたっては、「これこそが絶対に正しい教育である、というのでも、あるいは逆に、そんなものは一切ない、というのでもなく、自らが抱く確信成立条件と構造—なぜ、そしてどのように私は教育についてのある信憑・確信を抱いているのか—を、他者へと投げかけ共に問い合っていく」（pp.23-24）必要がある。それは、「「認識問題」の本質は、世界観や価値観が必然的に多数性をもつことを理解すること、またそのことによって、そこから生じる確執、相剋は、「真理」つまり絶対的な「正しさ」の発見ではなく、多様な世界の「相互承認」と「ルール設定」という原理によってはじめて克服されることを理解することに帰着する」（竹田、2004、p.70）ということである。

本活動の前提も、それぞれの教師の世界観や価値観、信憑や確信は異なっているであろうということである。また、もちろん、一般意味としては共有している（と思っている）部分はあるだろうが、それぞれの教師の認知・意味・論理・言語構造や形式も相当異なっ

ており、従って、おそらく互いの「世界」は、容易にはまた完全には分かり合えないだろうということである。しかし、本活動では、それが困難だからこそ、少しでも自他の日本語教育観（その確信成立条件と構造）が「分かる」ことを願い、「関係企投」（竹田、2004、p.165）を行いながら、自立的かつ協働的に問いかけ合い、応答し合うのである。ここでの筆者の意図は、活動参加者達が対話を通してそれぞれの考えや言葉を再構成しながら、自分と他者のそれぞれの「世界」の固有性と多様性を（再）発見し、それは自分とは異なる他者との対話を介してこそ（再）構成され、（再）発見されるということ、その豊かさと複雑さ、喜びと困難さを具体的に体験してもらう場を作ることである。

それぞれの日本語教師が有する（人間としての歴史に裏打ちされた）日本語教育経験、また、そこから描く日本語教育の目的、更に、それらの日本語教育観を軸として様々な現場・環境で動的に作り出される日本語教育実践は、本来多様で豊かなものであるはずである。よって、本活動では、それぞれの教師が、自分の「意味の構成」＝「語り」＝「関係の編み直し」を行いながら、同時に他者のそれらにも関わり、それぞれの未来に向けて「経験の再構成」（佐藤、1995、p.72）を行うことができるような対話環境を作ることを目指した。そして、活動終了後にも、参加者達が、それぞれが身を置く環境で、自他と対話し続け、相互承認し、その異なる点や似た点をもとに、自立的かつ協働的な活動主体として社会を作っていってほしいというのが筆者の願いである。

2.4 本活動における「対話」環境作り

それでは、以上のような、自他の過去や現在の経験や未来の構想の編み直しを伴う対話はどうしたら生起するだろうか。佐藤（1995）によると、従来、教室は「モノログの言語」に支配されやすく、「ダイアログの言葉で結ばれたディスコース・コミュニティ（＝探求の共同体）」を構築することは難しい（p.80）。従って、本活動で上記のような自立的でかつ協働的な対話を浮き上がらせるためには、従来の「教室文化」の作り直しとしての、対話環境の設計と支援を意識的に行う必要がある（塩谷、2008）。それは、例えば、教室活動参加者達に「話し手としての権力と権威を付与」し、従来の「教室の参加者の構造」を作り直し（ワーチ、2002、pp.141-143）、教室での「能動的な教師と受動的な生徒というエコノミー」を「配置換え」（茂呂、2004）することを意味する。また、参加者達が自他の「世界」の編み直しを行うためには、対話は、「閉鎖的な自己同一性」に向かうのではなく、「自己同一性から逸れていく運動の自由」（齋藤、2005、p.111）を持たなければならないだろう。よって、活動では、「それぞれ他に還元不可能なパースペクティブの複数性」（p.50）が失われないように注意し、どうすれば教室内にそのような「言語的・社会的交通」（バフチン、2002）が発生するかという観点からも対話環境作りを行った。

本活動では、従来の教室文化を変革する試みとして、「分散認知・脱中心化：参加者間で考え、語り合うために」、「人称化：参加者が自分の問題として考えるために」、「思考深化：参加者の考えがより深まり、進むように」、「対話の環の活性化：内言と外言、クラス内外の様々な他者とのが不断に起こるように」等の対話環境作りがなされた。以下、その主な例を挙げる。

(1) 「対話」の働きかけ

本活動で、活動開始時に、あるいは、活動期間中、担当者から参加者達に最もよく語りかけられていたことは、「本クラスでは、絶対的に「正しい答え」はなく、自分にとっての

「答え」を見つける」ということ、「聞きたいこと、分からないことは、質問する」、「聞かかけられたら、できる限り応答する」、「言葉の中身は、人によって異なるため、自分の言葉の中身（意味、考え、解釈）を自分の言葉で説明する」、「自分の考えの理由・根拠を述べる」「個々のテーマとテーマ間の繋がり、自分の考えの全体と部分の関係、自分の考えの筋道・論理をはっきりさせる」ということであった。

(2)「対話」のテーマ：活動参加者の興味・関心・問題意識に応じて選択

テーマの大枠（「文化」や「社会」等）は、担当者が設定することがあったが、その緩やかな枠組みの下、参加者各自が考えたいこと、話したいことをクラスで話し合った。また、考えが深まるよう、個々のテーマをじっくりと、時に、繰返し考えていった。

(3)振り返りレポートとその発表・検討：クラス内対話の内省と準備

毎授業後、授業内対話から考えたことを自由に記述してもらい、クラスのメーリングリストに提出してもらった（分量自由・公開）。授業では、全員にレポートを配布し、それをもとに、順番に自分の考えを話してもらい、クラス内対話を行った。

(4)文献講読：「クラス外」他者との対話、新たな視点・観点の投入

本活動では、様々な人・物との対話の環が幾重にも発生し、参加者達の思考が活性化するように、自己との対話、クラスメンバーとの対話の他に文献との対話も行った。

その際、文献講読が「権威的な言葉」（桑野、2011、p.143）への同調、同化で終わらぬよう、文献を個々の考えを掘り起こすための刺激や鏡として活用することをすすめ、文献に対する共感・違和感から自分の考えや解釈を記述し、それをクラスで話し合った。

(5)担当者からのコメント・アドバイス：公開で実施

担当者は、基本的に（特に、活動初期は）、自分の考えを積極的に発信するというよりは、参加者個々の考えをまずは注意深く聞き、それらに「応答」する形でコメントやアドバイスを行っていった。また、担当者からの説明・連絡事項、授業の感想やレポートへのフィードバックは、全て公開で、授業中、あるいは、授業後（メーリングリスト利用）に行った。これは、形としては参加者個々人へのフィードバックだが、それを公開し、参加者間で共有することで、他の参加者が思考する上での刺激となったり、それによってまた参加者間での対話の環が広がることを期待して行った。

(6)最終レポートとその発表・検討：自分の思考・対話の振り返り、今後の対話への準備

授業の終わりには、それまでに行った様々な自他との対話を踏まえ、授業了時の「日本語教育観」を記述してもらった。そして、授業（最後の2回）では、各参加者が書いた「最終レポート」へのコメントを事前に用意し、それをもとにクラス内対話を行った。

(7)机の配置：対話のしやすい空間作り

授業では、常に向かい合って座り、互いの顔を見て対話ができるようにした。

2.5 対話による過去・現在・未来の編み直し—活動参加者達にとっての対話の活動の意味

以上のような対話環境の中、本活動では、当初は変容する自分の考えに戸惑いながらも、参加者達が自他との対話を通して自分の過去や現在や未来について真摯に考え、それぞれの過去・現在の日本語教育経験や今後の展望・目標を再構成していく様子が見られた。また、その過程では、それぞれの言葉や意味や経験、自分や他者との対話の行い方、自他との関係性を編み直していく姿も観察された。紙幅の都合上、活動データが掲載できないため、以下に、この根拠の一部として、活動終了後に参加者達が最終レポートの「終わりに」

に記した本活動に関する文章の一部を挙げる。

(1) Aさん：自分の教育観・教室観・学習観の問い直し、自分にとって大切なものの発見

わたしはこれまで自分の教育観についてあまり考えたことがなかった。この「〇〇（本授業名）」の授業は、組織（私が所属する日本語学校）から与えられたカリキュラムをこなし、上司から言われるままに正しいと思って行なってきたわたしの教育をもう一度問い直す機会となった。(略)根本的なところに問いを投げかけることによって、だんだんとこれまでわたしが何を大切にしてきたのか、あるいは大切だと思っていたのかが見えてきた。それは同時に今までの教育観、教室観、学習観を根底から覆すことにもなったのだが、文献講読や話し合いを通じて、新たにわたしが日本語教育において大切にしていきたいものが固まっていったような気がする。

(2) Bさん：自分の持っていた固定観念への気づき

以前はそれほど意識していなかったのだが、このクラスを受講して自分がどれほど固定観念にまみれていて、自由で柔軟な発想ができていないかということに初めて気がついた。

(3) Cさん：自分の文化・社会参加体験、他者との関わり・学習体験の振り返りと意識化

この3カ月間この授業で、文化、社会、教室、教師、言葉、コミュニケーションについて、今まで生きてきた中でいちばん考えさせられた。これまでの人生の中での異文化体験やさまざまな社会参加体験、他者との関わり、学習体験に教師・教育体験をこれほどじっくり振り返ったことはなかった。その中で自分に改めて意識化されたことは多くあった。

(4) Dさん：ディスカッションを通じた他者との関係性構築、「古い私」と「新しい私」

〇〇（本授業名）のクラスでは他者との関係構築が、ディスカッションを通して行なわれた。〇〇のディスカッションを通じた他者との関係構築は、〇〇「社会」だからこそ構築できる他者との関係があった。他者の考えを他者の考えとして聞き受け止め、自分の考えを求め探し、それを伝えるために言語化することに努める中で構築される関係性は〇〇「社会」独特のものとなっていく。

毎回の授業で、先生や他のメンバーの考えや意見を聞き、その考えや意見をもとに自分との対話を行なった。そのような思考を通して、毎回の授業で自分の考えや意見が変容していく様はときに不安を覚えるものであった。しかし、それは私がこれまで自己との対話（思考）を避けてきたことによる。〇〇の授業が進む中で、「古い私」と「新しい私」が対話を行ない考えや意見を改めるということが、デフォルトとして設定されるようになってからは、「古い私」と「新しい私」は互いの差異を確認し合うこと、自分の考えが変容していくことを肯定的に捉えるようになっていった。それは〇〇という授業を通すからこそ構築が可能となった「古い私」と「新しい私」との関係性であると考えている。

3 おわりに—教師の自立と協働、社会作りを目指して

日本語教師が他者との対話を通して自分の世界観や価値観（言語・文化・社会観、自分

の日本語教育の意味・目的等)を言語化(再構成)し続けていくことは、各々の教師が個々の現場・教室でその人にしかできない教育実践を展開していくための基盤になると考える。また、筆者としては、本活動での参加者達の具体的な対話経験が、現在／将来、現場で共に実践する他者、あるいは、空間的・時間的に離れて存在するまだ見ぬ他者との新たな対話の可能性を拓き、他者との異なりやそれぞれの「世界」の固有性をもとにした動的な関係性や社会作り、ネットワーク作りへと繋がっていくことを願っている。この意味で、筆者にとっては、対話に媒介された教師の自立と協働は表裏一体のものである。

また、同時に、教師が自立的かつ協働的な対話主体であることは、学習者の自立と協働にも繋がっている。教師が自分の言語・文化・社会観や日本語教育観、自分にとっての日本語教育の意味、自分は日本語教育を通して何が行いたいのか等について対話できる(それを行った具体的な体験とメタ的な思考経験がある)ことは、教師が学習者達と、それぞれの言語・文化・社会観や日本語学習観、学習者にとっての日本語学習の意味、日本語学習を通して何がしたいのか等をめぐって対話を行うための基盤となる。そして、学習者達も、そうした自立した教師達によって協働的に作り出された多様な日本語教室活動、日本語教育の社会を、他者と対話を行いながら横断、縦断していくことによって、他者と自立的かつ協働的に言葉や文化や社会を作っていく豊かさと複雑さを具体的に経験し、それをもし好いものとして捉えたなら、教室外でも自分のやり方で実践していくのではないだろうか。この意味で、筆者にとっては、教師と学習者の自立と協働は繋がっており、ここにおいても、自立と協働と対話は一体のものである。

<参考文献>

- 桑野隆 (2011)『バフチン カーニヴァル・対話・笑い』,平凡社.
- 佐藤 公治 (1996)『認知心理学からみた読みの世界 対話と協同的学習をめざして—』,北大路書房.
- 佐藤学 (1994)「教室という政治空間 権力関係の編み直しへ」,森田尚人他編『教育のなかの政治 教育学年報 (3)』世織書房, pp.3-30.
- (1995)「学びの対話的实践へ」,佐伯 胖他編『学びへの誘い』,東京大学出版会, pp.49-91.
- 齋藤純一 (2005)『自由』,岩波書店.
- 塩谷奈緒子 (2008)『教室文化と日本語教育』明石書店.
- (2013)「11年後の私の言語文化教育—大学院における「言語文化教育研究」の実践から」,『言語文化教育研究』第11巻, pp.13-67,
<http://alce.jp/journal/dat/gbkv11shioya.pdf>.
- (2014)「生きることを考える、生きる活動としての日本語教育実践研究—日本語教師間の対話を介した自立と協働に向けて」,『言語文化教育研究』第12巻, pp. 6-13,
<http://alce.jp/journal/dat/v12f.pdf>.
- 竹田青嗣 (2004)『現象学は<思考の原理>である』,ちくま新書.
- 苫野一徳 (2011)『どのような教育が「よい」教育か』,講談社.
- バフチン, M.、桑野隆・小林潔編訳 (2002) ,『バフチン言語論入門』せりか書房.
- 茂呂雄二 (2004)「指導と助言の談話過程」,『日本語学』,23巻1号,明治書院, pp.6-14.
- ワーチ, J.V.、佐藤公治他訳 (2002)『行為としての心』,北大路書房.

本研究は、JSPS 科研費 26580098 の助成を受けたものです。

人類学の方法論に基づいた

日本語教育におけるフィールドワークプロジェクト

村田 晶子 (法政大学)

佐藤 慎司 (プリンストン大学)

要旨

外国語教育におけるフィールドワークは留学前の言語文化学習と留学先での言語文化学習のギャップを橋渡しするために有効な手段だと指摘されている。しかし、日本語教育においてフィールドワークを用いた教育研究はほとんど行われていない。そこで本研究では言語学習を主目的とする留学中に、フィールドワークをどのように用いたらよいのか検討し、人類学における文化分析の近年の動向とその可能性をまとめた上で、振り返りジャーナルの可能性を検討した。そして、留学中の受け入れ先の学生との協働フィールドワークの実践分析を通じて、人類学的視点から教育活動への提案を行った。

【キーワード】 人類学的視点, 留学, フィールドワーク, 振り返りジャーナル

1 はじめに

外国語教育におけるフィールドワークの実施の意義に関して、Jurasek(1995)は留学前の言語文化学習と留学先での言語文化学習のギャップを橋渡しするためにフィールドワークを有効な手段だと指摘し、フィールドワークを円滑に実施するためには、渡航前後のオリエンテーション、振り返りジャーナルの記録をした上で、フィールドワークを始めるのが効果的であるとしている。しかし、フィールドワークの準備と実施は、人類学や質的研究のバックグラウンドのない教員にとってどのように行ったらよいのか分かりにくく、プロジェクトの意義は分かっているにもかかわらず実施に踏み込めない教師も多いのではないかと考えられる。そこで本研究では、人類学の枠組みに基づき、留学前、到着後のオリエンテーションで取り上げたらよいのではないかと考えられる内容、振り返りジャーナルの書き方とコメントの仕方について提案する。また、留学中の受け入れ先大学における実際のフィールドワークの進め方、学生のフィールドワーク実践の分析を通じて、フィールドワークの可能性について分析する。そして最後に、フィールドワークのプロジェクトが、学習者の言語文化の学びだけでなく、協働調査メンバー、そして調査現場の人々との関わりを深めるために役立ち、またその過程で多様な視点を得ることにつながるものであることを分析する。

2 人類学¹の方法論と日本語教育のフィールドワークの接点

人類学は、自分たちとは異なる「未開」の植民地の人々を理解するため、イギリスで生まれたと考えられている。そして、人類学を人類学たらしめるものとして、フィールドワークとエスノグラフィーが取り上げられることがよくある。フィールドワークは現地調査とも言われ、「人と人との行動、社会、および、人が作り出した人工物(artifacts)との関係を、人間の営みのコンテクストをなるべく壊さないような手続きで研究する手法 (箕浦 1999)」

とされる。そして エスノグラフィーは民族誌と訳されることもあり、「フィールドワークに基づいて人間社会の現象の質的説明を表現する記述の一種」(箕浦 1999)と考えられている。このように自分たちとは異なる「未開」の植民地の人々の文化を理解するという目的で始まった人類学であるが、1980年代以降、人類学の中で自分たちのしてきた行為に関して批判的考察が試みられる(Marcus & Fisher 1986)。それは、ある人間が、文化を客観的に描くことができるのかという問題であり、文化を描くことの政治性、難しさが明らかにされるようになる(Clifford 1886)。そのため、客観的な文化の記述を目指していた人類学は、どのような人が、だれに、何のために、どのような場所で、文化について書いているのかを批判的に分析する研究にシフトしていくようになる。そのような中で自己再帰性(Reflexivity)と立場性(Positionality)という概念は重要である。調査者は、研究過程において、他者を見るだけでなく、他者に見られ、そして、そうした関係性の中にかめとられた自分自身を見つめることになる。また、文化を書く際も、真空状態(vacuum)からではなく、社会によって与えられた特定の「位置／立場(position)」から見て、書くことしかできない(藤田・北村 2013)のである。

このように文化を捉えた場合、言語教育において発想の転換が必要になってくる。まず、教室活動の中で、客観的に記述された文化を提示し、それを習得することだけを目的とするのではなく、むしろ、インタビュー、メディア、書籍、ネットなどで提示されている「文化」に関する記述を読みとく、つまり、文化を書く、文化について話すことの政治性について考えることを目的にするのである。その際には、どんな人がだれに何のためにどのような場で文化について語っているのかに注目し、分析していくことが必要である。また、ただ単に分析をするだけでなく、一言語話者として言語を使って今後どのようにその「文化」に関わっていくのかということを考え、実際に関わっていかなければならない。そして、実際に関わる際には、「外部者」として、あるいは、「内部者」として関わるのか、受身的に積極的に、それとも、戦略的に関わるのか、また、自分が文化について書いたり、話したりしなければならない場合、だれに何のためにどのような場で書く(表現する)のかを常に考えていかなければならない。ことばを用いるということは、つねに直接的、あるいは、間接的に人との関わりを要求されるわけであり、ただ単に分析だけでは終わらず、実際に言語を用いてかかわっていくという点が言語教育の一番の醍醐味であるとも言える。

このような人類学の視点を取り入れた言語教育に Jurasek (1995) がある。Jurasek (1995) は留学と自国での言語文化学習のギャップの橋渡しにエスノグラフィーが有効であると指摘し、具体的に、渡航前後のオリエンテーション、現地での振り返りジャーナル、フィールドワークプロジェクトの提案を行っている。渡航前後のオリエンテーションでは、学習文化に関する知識提供(読み物など)、ミニ・エスノグラフィー(自国のファーストフードレストラン、スポーツ観戦、教会でなど)、自己や文化に対する意識を磨くためにカルチャラル・アシミレーター(異文化同化訓練)²、ロールプレーやシミュレーションなどを行うこと、緊急事態の対応、自己意識のチェックリストを用い、学習者の観察力を養い、記述の仕方には一つの正解はないことを学んでいくことが大切であるとしている。

3 振り返りジャーナルの可能性

留学先でのフィールドワーク体験を記録し、自己の内省を深めるために、とりわけ重要なのが振り返りジャーナルである。Jurasek(1995)は振り返りジャーナルでは、自分と留学

先の「文化」について考察し、留学先の新しい文化の中で人々や制度に関してどんなことを習っているか、自分の習慣の中で留学先の文化でも通用すること、通用しないことは何か、自国から離れ留学先の文化、環境の中に身をおいて、自分についてどんなことを知ったかなどをまとめたり、フィールドで起こった出来事について自分はどう感じたか（気持ち、感情）、客観的に書こうと思ったらどうなるか、自分の解釈はどうかなどについて振り返り、さらにいろいろな経験をした後で変わったかどうかについてまとめていくことが大切であるとしている。Paige ら (2002)は、このような振り返りジャーナルをまとめる際に、いつ、どこで、だれが、何をしたかといったような基本情報、また、印象をまとめ(Impression)、詳細を描写し(descriptive)、自分のストーリーを語り(narrative)、意見をまとめる(expressive)ことが重要だと言っている。

また、Zarate (1991)は、ジャーナルへの教員のフィードバックにおいて、以下のポイントを考慮することが大切であるとしている。

- ①留学先の文化における明確な社会と関係のある接点へのアクセスがあること
- ②分析対象の事柄に関する情報を集める力を持っていること
- ③どのような条件で観察、参加したか明確に書かれていること
- ④観察した行動を形作っている先行条件を振り返っていること
- ⑤その土地に馴染んでいる意識がジャーナルに現れていること
- ⑥観察した現象の中での隠された意味が描き出されていること
- ⑦ジャーナルの中で自分と相手の見方の両方を理解していること
- ⑧それが適当な場合に、自分と留学先の文化を比較、対比し、留学先の文化（ミクロとマクロのレベルで）を一般化していること

以上のように振り返りジャーナルは学生のフィールドワーク体験の内省を深める上で大きな可能性を持っている。しかし、振り返りジャーナルを活用する際忘れてはならないことは、そもそも何のために留学プログラムがあるのか、何を目的にフィールドワークを行うのか、何のために振り返りジャーナルを書くのかということを明確にすることである。

その際に、先ほど述べた文化を客観的に描くことができるのかという問題、また、文化を描くことの政治性、難しさを考えると、「文化」に関する記述、コメント、記事、発話などを読み解くことをカリキュラムのひとつの目的にすることは大変重要なことである。オリエンテーションにおいてもジャーナルにおいても、学習者が学習文化に同化することだけを促進するのではなく、滞在中、学習文化を解釈し、自分のもっているリソース（ことばや知識など）を最大限に生かして（その読み解こうとしている）「文化」にどう関わっていったらよいかについても自分の意見を述べ、さまざまな人たちと意見交換をしていく機会を与えることは大切なことである。また、意見を述べ、交換するだけでなく、実際に様々な人と関わってどうだったか、何が問題だったかに関しても振り返り、次回同じような状況に遭遇した場合にはどうしたらよいか考えることも大切である。

4 受け入れ先大学におけるフィールドワークの教育の分析

日本国外の教育現場において、教員がスタディーツアーを企画し、学生と共に留学先（日本）に移動してフィールドワークの指導をする場合以外に、留学生が留学先の受け入れ大学でフィールドワーク科目に参加する場合もある。ここでは後者のケースとして、日本留

学中に受け入れ先大学で行われた協働フィールドワークの実践を分析する。

4.1 フィールドワーク科目の概要

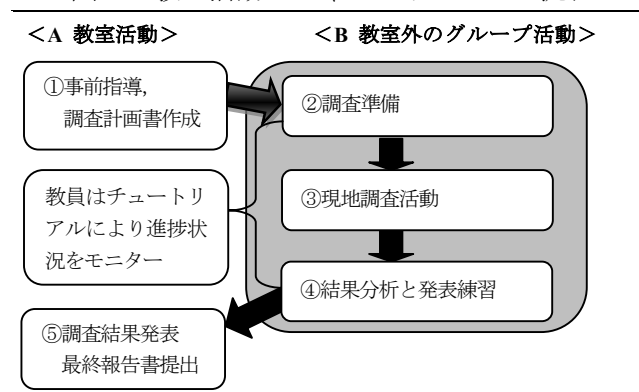
分析の対象とするのは関東の私立大学で行われているフィールドワーク科目の教育実践である。本科目は、キャンパスの国際化のイニシアティブの一環として企画されたもので、クラスは多様な国籍の交換留学生と日本の受け入れ先大学の正規学生が半々の割合になるように編成され、参加学生は5～6名の小グループに分かれ、多文化多言語混合のフィールドワークを行う。

フィールドワーク科目の具体的な目標は3点で、1)大学生としての社会調査のスキルを高めること、2)交換留学生は日本社会の理解を深めること、正規学生は社会文化についての分析力を鍛え、他者に説明する能力を高めること、3)参加者全員が多文化コミュニケーション力を高めることである。フィールドワークのテーマは参加者グループ間で決定され、これまで日本の社会問題、文化現象に関する多岐に渡るテーマが選ばれている（例：少子高齢化、格差社会、教育問題、家族、ジェンダー、マイノリティーをめぐる問題他）。各グループはそれぞれの調査テーマにふさわしい調査地を選び、協働フィールドワークを行う。

4.2 事前指導とフィールドワークの流れ

教室活動とフィールドワークの流れを次の図1に示した。まず教室において教員がフィールドワークの事前指導を行った後、学生はグループに分かれ調査計画を作成する（図1の①）。続いて、教室外の活動として、各グループでフィールドワークを実施し、インタビュー、観察などを行い、その結果をまとめて最終発表の準備を行う（図1の②～④）。最後に、教室で成果発表会を行い、最終報告書（ミニエスノグラフィー）を提出する（図1の⑤）。教員は学生のフィールドワーク中も継続的に学生グループのチュートリアルを行い、アドバイスする。

図1 教室活動とフィールドワークの流れ



事前指導は、90分授業3コマを使って実施し、1コマ目は学習者参加型の活動に関するオリエンテーションと参加者間の相互理解活動を行う。2コマ目は人類学のフィールドワークについてディスカッション、グループワークを行い、フィールドワークの意義を検討する。その際に、文化の定義の多様さ、文化について語る際の一般化の問題点について実例を挙げながらディスカッションを行い、文化を語ることの政治性(Clifford 1886)、調査者の立場性(佐藤 2002, 桜井 2002)、自己再帰性 (Saltzman 2002) の問題について意識化を促す。また、調査現場の人々の生活世界を文脈を壊さずに記録する「分厚い記述」(Geertz 1973)を行うためにどのような点に気をつけたらよいのかを検討する。

そして3コマ目には、フィールドワークの具体的な方法を練習する（リサーチクエスションの立て方、質問の作り方等。調査法に関しては箕浦 1999, 佐藤 2002, 桜井 2002, Bernard 2006, LeCompete & Preissle 1993 参照）。また調査を行う際のマナーについてグループごとに検討し、留学生がインタビューを行う際の日本語の表現練習も行う。そして事前指導後、学生は小グループに分かれ、フィールドワークの計画を立てる（調査テーマ、リサーチクエスション、調査地、調査対象、観察対象、調査方法などの検討）。

4.3 多文化フィールドワークから何を学ぶのか：可能性と課題

本章で分析した交換留学生の受け入れ先大学における多文化フィールドワークでは、留学生が調査活動において様々な言語文化的な支援を正規学生（受け入れ先の大学の学生）から受けていた。例えば、正規学生は留学生への事前の関連情報の提供、フィールドへのアクセスの手配（調査関係者とのインタビュー予約）、インタビューにおける通訳、インタビュー結果の文字化など多様な側面で支援を行っており、留学生と調査現場をつなぐ橋渡しの役割を果たしていた。

言語学習の視点から見ると、初中級の学生にとっては、フィールドワーク中のインタビューを一人で全て行うことはかなり負担が大きい、グループで協力して調査することにより、自分のレベルに応じた日本語を用いて調査活動に貢献することができていた。例えば、初級の学生の場合、インタビュー活動の最初の簡単な日本語を用いた調査協力者への声かけを担当することが多かった。また、中級の学生の場合は、インタビューリストに沿って質問を行う役割を担い、追加質問、メモ取りは他の正規学生が行うなど、言語レベルに合った役割分担が見られた。さらに、初中級の学生から、フィールドワーク中にメンバーと食事、飲み会、ディスカッションなどで日本語を使用する機会が多かったため日本語を使うことに自信がついたというコメントが多く出された。

一方、日本語上級レベルの留学生は、受け入れ先大学の学生と協力し、インタビューとメモ取りを担当する場合はほとんどで、正規学生のインタビューのやり方を見て多くのことを学んだというコメントが多数出された。例えば、インタビューに際しての失礼のない態度、服装、その場にあわせた話し方、相手の話の受け止め方、敬語の使い方、準備した質問リスト以外の臨機応変な態度、追加質問の仕方などである。また、正規留学生と協働でインタビューができたことでインタビューの日本語の内容で分からない部分をインタビュー中、あるいはインタビュー後に確認することができ、安心してインタビューに臨めたというコメントも挙げられた。

さらに、言語の学び以外にも、参加者のプロジェクト終了後のインタビューからは、協働調査を行ったグループメンバーとの関わり方、インタビュー調査協力者との関わり方について多くのコメントが出された。参加者の多くが、フィールドワークを通じた人との関わり、ディスカッションの楽しさだけでなく、データの解釈における意見のぶつかり合いを通じて多様な視点を学んだこと、そして、調査地において調査協力を得ることの難しさを体験することを通じて人と関わりながら調査をすることが簡単ではないことを学んだと述べている。さらに、多くの学生がこの経験を通じて、自分が今後どのように変わることにより、多様な他者との協働調査ができるのか考えるようになったというコメントを述べた。このことから、協働フィールドワークが、参加者の言語の学びの機会となると同時に、他者との関わりを通じた多様な視点の獲得にもつながり得るものであること、また、参加

者の人間的な成長にもつながる可能性をもっていることがうかがえる。

しかし、今回のプロジェクトでは、事前指導の時間を十分にとることができず、参加者からも事前指導において、フィールドにおける観察方法、インタビュー方法などをもっと詳しく学びたかったというコメントが挙げられた。また、調査の結果をまとめる際に、調査者の立場性、自己再帰性の問題についてもう一度考えてもらう時間を取ることができず、最終的な調査報告書においてこれらの点に関する記述が少なかった。今後の課題として、事前指導の内容をより充実させると同時に、振り返りジャーナル、最終報告書（ミニエスノグラフィー）の作成過程においても、学生のより深い気づきを促すような教育的な仕組みを考えていきたい。

<参考文献>

- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学：ライフストーリーの聞き方』 せりか書房。
- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法－問いを育てる，仮説をきたえる』 新曜社。
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際：マイクロエスノグラフィ入門』 ミネルヴァ書房。
- 藤田結子・木村文(2013) 『現代のエスノグラフィー：新しいフィールドワークの理論と実践』 新曜社。
- Bernard, R. (2006). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Clifford, J. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Geertz, C.(1973). *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books.
- Jurasek, R. (1995). Using ethnography to bridge the gap between study abroad and the on-campus language and culture curriculum. In C. Kramsch (Ed.), *Redefining the Boundaries of Language Study*. pp. 221-251. Boston: Heinle & Heinle.
- LeCompte, M & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press.
- Marcus, G. & Fisher, M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J.C., & Lassegard, J. P. (2002). *Maximizing Study Abroad: A Program Coordinators' Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Saltzman, P. (2002). On reflexivity, *American Anthropologist*, Vol. 104, No.3: 805-813.
- Zarate, G. (1991). The observation diary: An ethnographic approach to teacher education. In *Mediating Language and Culture*. Edited by D. Buttjes & M. Byram, pp.248-61. Clevedon: Multilingual Matters.

¹人類学の中にはそのサブフィールドとして形質人類学，考古学も入るが，今回は社会文化人類学に限って話を進める。

² 1960年代にイリノイ大学でトリアンデスらを中心に開発された手法。危機的出来事(critical incidents)を題材として用いる。題材は、「トラブル」だけではなく，軽微な誤解や摩擦の事例，つまり，何らかの文化の違いを感じさせる出来事をエピソードの形にまとめ上げたものを用いる。

学習者の社会階層と日本語学習

岡野 かおり
ラトロブ大学

要旨

教育社会学、教育人類学の中心課題は、学習者の家庭背景やその他の社会的・制度的条件が、学習成果やモチベーションとどのような関わりを持っているのかである。本稿は、教育社会学の知見から、学習者の「社会階層」がいかに外国語学習に影響するのかを、オーストラリアの中等教育の日本語学習をケーススタディとして考察する。外国語学習が必修でなくなった時日本語学習を続けるか否かは、単なる個人の好みや希望だけに基くものではない。学習者のモチベーション・学習成果を個人の問題としてだけではなく、学習者を取り巻く社会的及び制度的条件と関連させて理解することの重要性を明らかにする。そしてこうした問題に対して、教育機関、現場の教師がどのように配慮する必要があるのかを検討する。

【キーワード】 教育社会学、教育人類学、学習成果、社会階層

1 はじめに

学習者が日本語を学習するのは、日本語・日本文化が好きだからといったように、単に個人の好み・希望だけの問題だろうか。本稿は、教育社会学の知見をもとに、学習者を取り巻く社会的及び制度的条件がいかに外国語学習に影響するのかを、学習者の「社会階層」を中心に考察する。オーストラリアの中等教育における日本語学習をケーススタディとして具体的な例を検討しつつ、社会的及び制度的条件の内容が異なる社会でも存在するであろうこの現象を探索していきたい。

まず、教育と社会的不平等に関する教育社会学の理論を紹介した後、オーストラリア、ビクトリア州における外国語教育・日本語教育の現状を簡単に述べる。次に、生徒の教科選択に影響する制度的条件のひとつとして、教科のハイアライキについて考察する。最後に、上記の具体例に参照しつつ、学習者を取り巻く社会的・制度的条件と学習者個人の行動の複雑な関係について考察する。

2 教育と社会的不平等

教育社会学とは教育実践・現象を社会学的に考察する学問であり、その中心的課題は社会的な不平等である。教育が現存する不平等にいかに関わっているか ― 教育が社会的な不平等を再生産するのに貢献するのか、それとも「教育機会の平等」の理念にあるように、不平等を緩和するのに役立つのか (e.g., Ballentine and Hammack 2011; Sriprakash and Proctor, 2013; Teese 2000; Ball 2004; 酒井・中村・多賀 2012)。生まれた時は同じライフチャンス

持った子供たちが、15年後に義務教育を終了時には学業成績などの面で差異化し、中等教育修了時には大学進学者・就職者など、かなり明確な職業的方向が決まっている。世界中一般的な現象として、この差異化は子供たちの出身階層を反映する(Davies et al, 2008; Innelli 2013)。どうしてなのか。一体学校では何が起きているのか。多くの先行研究が、生徒のジェンダー・人種・エスニシティ・社会階層が、いかにアスピレーション・学業成績・職業達成に影響するのかを考察してきたが、これを踏まえて、本稿は社会階層と外国語学習に焦点をあて、ケーススタディとしてオーストラリアにおける日本語教育を考察する。

どのようにして子供の家庭背景が学業成績に影響するのか。代表的なマクロレベルの理論を簡潔に紹介しよう。初期の理論は「欠陥理論」と呼ばれるが、これは、非中産階層の子供たちが家庭から学んでくるものが「不十分」で「不適當」であるために、学校での学業が振るわず、学校不適応になると説明する。一方後に登場した「学校・家庭文化の相違理論」は、子供たちが家庭から学んでくるものが「劣る」のではなく、ただ単に非中産階層の子供たちの家庭の文化と学校文化が本質的に異なるため、子供たちが学校への適応障害をおこし、結果的に学業成績の不振・学校不適応となると説明する。なぜなら、学校文化は中産階層文化を前提にしており、この文化を家庭で学んでいない子供たちは学校で不利だからだ (Ballantine and Hammock 2011; Sadovnik and Coughlan eds. 2015)。この説明をさらに進めたのが、ボルデューの「文化資本論」である (Bourdieu 1984)。更に、階層による言語使用の相違に注目したのがバーンステインの「言語コード論」である (Bernstein 1971)。学校が使用する中産階級言語と労働者階層言語には違いがあり、学校が学業評価のために生徒に前者の使用を求めるため、前者をマスターしていない子供たちは不利であると。

数々の実証研究が、教室レベルでの詳細な相互作用を観察し、中産階層の文化や言語を持たない子供たちが周辺化され、そして結果的に社会的不平等が再生産されていく過程を考察してきた。これらは「学校エスノグラフィー」を駆使して、生徒と教師の間の関わり合い・生徒同士の関係、生徒がいかに学校文化へ対応するかなどに目を向ける。非中産階層の子供たちは、教室レベルの相互作用の中で、自分の能力に限界を認識した可能性を現実視しつつ、将来の方向を模索する。先行実証研究では、学業成績に関してはリタラシーやニューメラシを考察しており、外国語学習についての研究は少ない。本稿は、その模索の一步である。

3 オーストラリアにおける日本語学習

英語圏における外国語学習は、非英語圏のそれとは本質的に異なることをまず述べておこう。英語がグローバル言語としての地位を持つ現在、英語学習は多くの非英語圏の国では中等教育修了時まで必修である。ヨーロッパでは英語を含む二つの外国語学習が課されている国もある。英語圏ではそうはいかない。外国語学習は2年ぐらい必修であるが、その後は選択教科となる。その際、外国語を選択する生徒は極めて少数派である。

オーストラリア、ビクトリア州の学校では40以上の外国語（公的には「英語以外の言語」と呼ばれている）を学ぶことができ、制度的には中等教育修了試験の教科としてかなり高いレベルまで学習することができる。各学校がどの言語を教えるかを選択する決定権を

持ち、多くの場合それぞれの地域の要望を反映し、例えばイタリア系の住民が多い地域ではイタリア語が教えられるといった傾向がある。

表1は小学校、中等教育学校、中等教育最終学年で学習者の多い外国語を提示している。小学校では、イタリア語・日本語・インドネシア語・中国語が多い。毎週1-2時間程度の授業であるため、教師の語学力が不十分な場合もあり、特に地方ではこの問題が深刻だ。中等教育では7-8年生時に必修となることが多いが、7年生だけで終わる場合もある。中等教育最終学年になると、学習者の多い外国語は中国語（第一言語及び第二言語）・フランス語・日本語になる。小学校と中等教育低学年の外国語と、中等教育最終学年の大学入試共通試験での学習者の多い外国語が異なるが、これは後述する教科の制度的条件にも関わっている。

表1：学習者の多い外国語（オーストラリア ビクトリア州、2014年）

小学校	中等教育学校	中等教育最終学年（12年生）
イタリア語 21%	フランス語 20%	中国語（第一言語として）640
日本語 20%	イタリア語 19%	フランス語 628
インドネシア語 18%	インドネシア語 18%	中国語（第二言語として）508
中国語 18%	日本語 17%	日本語 443
フランス語 8%	ドイツ語 11% 中国語 10%	ベトナム語（第二言語として）307

Source: Department of Education and Training (2014).

外国語学習者の数は高学年になると減少する。表2はオーストラリアのビクトリア州の小学校、中等教育学校全体（7から12年生）、中等教育最終学年（12年生）に、外国語を教科として提供している学校数のパーセントと、外国語を学習している生徒数のパーセントを示す。ビクトリア州では小学校では69パーセントの生徒が外国語を学習しているが、中等教育最終学年には生徒の17パーセントしか外国語を選択しない。全国平均は更に低い13パーセントである(Department of Education and Training, 2014).

表2：学校における外国語学習者（オーストラリア ビクトリア州、2014年）

	学校数	学習者数
小学校	74%	69%
中等教育期間	88%	42%
中等教育最終学年まで	44%	17.5%（全国平均は13%）

Source: Department of Education and Training (2014).

どうして、外国が必修でなくなった途端に多くの生徒が外国語学習をやめてしまい、このように少数の学習者しか残らないのだろうか。外国語学習の継続する生徒は比較的恵まれた家庭背景を持つものが多い。この選択は生徒個人の好みや希望だけの問題ではなかろう。生徒を取り巻く社会的及び制度的条件が大いに影響するだろう。その制度の一つが、以下に述べる教科のハイアラキの存在であり、その中での外国語の特権的地位である。

4 カリキュラムのハイアラキ：オーストラリアの場合

教科にも「難しい」そして「成績優秀者にふさわしい」と考えられている教科とそうでないものがある。このような主観的判断に基づいて教科のハイアラキが存在する (Vickers, 2013; Davies et al., 2008; Van de Werfhorst et al, 2003)。上位に位置する教科は一般的に困難だと考えられているものが多い。例えば「高度の理系教科」と「昔からの文系教科」がこれにあたる。前者には高度数学、科学（物理、化学）が含まれ、後者には外国語ラテン語や外国語や歴史などがある。自分の学業成績があまり良くないと思っている生徒は、上位教科を初めから選択しないし、また教師も勧めない。一方、教科ハイアラキの下位に位置するのは、比較的最近導入された人文系の教科（社会学、心理学、法律に関する教科等）、ビジネス関係の教科、及び職業的教科（食物技術等）である。

このように一般的な主観的ハイアラキを客観的に裏付けるのが、高校終了試験（高等教育入学試験）の各教科の得点を相対化するスケーリングのプロセスである (Victorian Tertiary Admission Centre, 2015)。各教科において、成績順に生徒を一行に並べて丁度真ん中の生徒が 50 満点のうち 30 点を得る。ところが、「専門数学」や「ラテン語」を選択する生徒が全体的学業成績が高い反面、アカデミックでない生徒が職業的な教科である「食物技術」「体育」を選択するという現実がある。そのため、「専門数学」や「ラテン語」で得た 30 点と、「食物技術」「体育」の 30 点を、同じ様に扱うのは不公平である、だから相対化のプロセスが必要だという議論が成績優秀者やその保護者から主張され、この理由でスケーリングがなされる。

表 3：高等学校終了共通試験での教科による得点の相対化：絶対評価 30 点の相対評価（オーストラリア、ビクトリア州、2014）

相対評価により絶対評価点が上がる教科	相対評価により絶対評価点が下がる教科
ラテン語 46	法律関係学 28
高度な専門数学 42	心理学 28
フランス語 41	ビジネス・マネジメント 26
日本語 39	食物技術 23
イタリア語 38	産業・企業に関する学 20
化学 34	
物理 32	

Source: Victorian Tertiary Admission Centre, 2014 Scaling Report

表 3 は 2014 年度のスケーリング結果である。例えば、日本語は 30 点が 39 になるが、「食物技術」は 30 点が 23 になってしまう。これなら、試験のスコアを少しでも上げるために、「食物技術」より「日本語」を選択した方が有利だと、高得点を求める成績優秀者は考える。つまり、難関大学コースをめざす成績優秀者の多くが、得点を上げるための有利な「手段」として、つまり道具的な理由で外国語を学習する。この結果、外国語はますますエリート教科となっていくが、結果として、外国語学習者層の幅を限定することになってしまう。

このような教科のハイアラキが主観的に存在するのは他にも理由がある。第一に、このハイアラキは医学、歯学、法律といった大学での学問分野ハイアラキ、更にそのようなコースへ入るための必修教科を反映している。第二に、私立高校の多くが上位教科を提供し、職業的教科はしないという傾向がある。第三に、ラテン語・ギリシャ古典語のように昔からの伝統的な人文系教科が未だに名誉ある科目だと考える高学歴高年齢層の人がいる。最後に、教師が学業成績の思わしくない生徒に、上位教科をすすめないという現実がある。外国語に関して言えば、全体的な学業成績が良くない限り教師はすすめない。

このように、制度的条件・学校文化により、教科のハイアラキができてしまい、このハイラキーに影響されつつ、生徒が選択教科を選んでいくのである。

5 学習者を取り巻く社会的・制度的背景と、学習者個人の行動

以上述べてきたように、日本語を選択科目として学習を続けるという行動は、日本語・日本文化が好きだからといったような、単なる生徒個人の好みの問題だけではない。生徒は、自分を取り巻く社会的・制度的条件を考慮して行動する。つまり、外的条件が個人の行動に影響するのだが、またそれと同時に、そうした個人の行動がまた現存する外的条件を再生産したり、あるいは変化を促したりすると考えてよかろう。

オーストラリアの中等教育最終学年まで外国語を続ける生徒は、外国語学習から何を求めているのか。確かに、言語学習を好み、またその文化に魅せられて学習し続ける生徒がよい。しかし、中等教育最終学年まで外国語学習をした生徒の中で、大学でもその言語を勉強し続けるのは少数派であり、多くは大学入学時点でそれまで学習してきた外国語の学習をやめてしまう。成績優秀者にとっては、外国語学習は難関な志望コースに入るための高得点を得るための、道具に過ぎない。

オーストラリアの日本語学習者に関する、学習者の取り巻く社会的・制度的条件をここでまとめてみよう。現存する教科のハイアラキで、日本語は上位に位置する。中等教育修了共通試験の得点の相対化のプロセスにより日本語は優遇されるため、成績優秀者が日本語や他の外国語を選択科目にとる傾向が強い。医学・法学などの大学難関コースが、中等教育修了共通試験で極めて高い得点を要求するため、日本語が高得点をとるための有利な手段となり、日本語に特別な興味がなくても学習し続ける者も多い。また、アカデミックでないハイスクールの多くは、最終学年まで日本語を提供しない。この場合、生徒は通信教育で日本語学習を続けることができるが、生徒はこれを好まない。このような外的状況のもと、比較的恵まれた学校に在籍する、恵まれた家庭出身の、学業成績が全体的に上位の生徒が中等教育修了共通試験で外国語を選択する。そして、その故に、そうでない生徒は日本語学習を敬遠し、日本語・日本文化に魅せられてはいるが、学校での日本語学習を諦めてしまう状況がある。

この結果、制度的に日本語がますますエリート化していき、そのために日本語学習者層を少なくしていると言えるだろう。日本語のカリキュラムハイアラキにおける地位の高いの

は望ましいかもしれないが、前述の制度的状況のために、学習者層を限定してゆく傾向がある。中等教育レベルでの日本語教育の大衆化を考える時（政府は外国語学習者数向上をめざしているのだが）、「エリート化・学習者層制約」という循環的傾向は好ましいものではないだろう。変化をもたらすために、教師が教室レベルで何ができるのかを考える必要があるだろう。幅広い学習者層に魅力のある授業、選択教科を決める時の助言、学校内での教師集団にたいする働きかけなどがあるだろう。

<参考文献>

- 酒井 朗, 中村 高康, 多賀 太 (2012) 『よくわかる教育社会学』 東京。ミネルヴァ書房。
- Ball, S. (Ed.). (2004). *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Ballantine, J. H., & Hammack, F. M. (2011). *The sociology of Education: A Systematic Analysis (7th edition)*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. Mass.: Harvard University Press.
- Davies, P, S. Telhaj, D. Hutton, N. Adnett & R. Coe (2008). Socioeconomic background, gender and subject choice in secondary schooling. *Educational Research*, 50(3), 235-248.
- Department of Education and Training, Victoria (2014). *Languages provision in Victorian government schools 2014*. Melbourne, Australia: Department of Education and Training
- Iannelli, C. (2013). The role of the school curriculum in social mobility. *British Journal Sociology of Education*, 34.
- Oakes, J. (2006). *Keeping track: How schools structure inequality (2nd edition)*. New Heaven: Yale University Press.
- Sadovnik, A. R., & Coughlan, R. W. (Eds.). (2015). *Sociology of Education: A critical Reader, 3rd edition*. New York: Routledge.
- Sriprakash, A., & Proctor, H. (2013). Social class and inequality. In R. Connell, A. et al., (Eds.), *Education, change and society, third edition* (pp. 79-98). Sydney: Oxford University Press.
- Teese, R. (2000). *Academic success and social power: Examinations and inequity*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Van de Werfhorst, H. G., Sullivan, A., & Cheung, S.Y. (2003). Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29(1), 41-62.
- Vickers, M. (2013). Curriculum. In R. Connell, A. et al., (Eds.), *Education, change and society, Third edition* (pp. 234-260). Sydney: Oxford University Press.
- Victorian Tertiary Admission Centre (2015). *ABC of Scaling*. Melbourne: Retrieved September 29th 2015, from <http://www.vtac.edu.au/pdf/publications/abcofscaling.pdf>
- Victorian Tertiary Admission Centre (2014). 2014 Scaling Report. Melbourne: Retrieved September 29th 2015, from http://www.vtac.edu.au/pdf/scaling_report_2014.pdf

日本語学習者コーパスにおける対話

—ロールプレイ、メール、エッセイの分析をとおして—

田中 真理（名古屋外国語大学）、迫田 久美子、野田 尚史（国立国語研究所）

要旨

これまでの学習者コーパスには静的なイメージがあった。しかし、現在、国立国語研究所で構築中の「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(I-JAS) は、数種のタスクによる「発話データ」と「筆記データ」から成るコーパスであり、データ協力者約 1000 名の第一言語は 12 言語に及ぶ。本パネルでは、発話データの 1 つである「ロールプレイ」と筆記データの「メール」「エッセイ」をとりあげ、それぞれに表れる話し手と聞き手、書き手と読み手の「対話」を分析し、学習者コーパスが動的なものであることを示す。また、これまで公開されているコーパスは主にアジア圏の学習者が書き手であり、分析・研究対象もアジア圏の学習者のものであったが、本パネルではコーパス中のヨーロッパ言語話者のデータを分析対象とする。そして、ヨーロッパの学習者のアウトプットの特徴、課題を明らかにし、ヨーロッパにおけるスピーキング・ライティング教育に対して提言を行う。

【キーワード】 学習者コーパス、ロールプレイ、メール、エッセイ、読み手

学習者のロールプレイに見られる話し手の依頼表現

迫田久美子
国立国語研究所

1 はじめに

本研究は、フランス語、スペイン語、英語、中国語を母語とする日本語学習者に対して行った依頼場面のロールプレイを分析し、同様のロールプレイを行った日本語母語話者と比較して、学習者の依頼の傾向を言語形式と機能の面から明らかにすることを目的とする。

日本語学習者は習得過程において、(1) ～ (2) のように誤用を産出する。

- (1) ○○さんがお客様と電話を**望むでしたけど**、お客さまの外出でメッセージをのこります。
(韓国・某ホテルのボーイの書面の伝言)

- (2) 花を**育つ**、野菜を**育つ**…みんなお母さんがした

(英国・女性 TV番組で)

しかし、上記の誤用はそれぞれ、正用が推測でき、意味の理解や相手とのコミュニケーションに支障をきたさないという点では、安全な誤用と考える。一方、(3) ～ (5) のような表現は、文法的には正しいけれども、聞き手が初対面の年上の教師の場合などには、聞き手に不快な印象を与えるため、危険な正用と考える。

- (3) 教師：では、これから調査を始めます。
 学習者：先生、よろしくね。
- (4) 教師：日本では、学校は4月から始まります。
 学習者：へえ、そうなんだ。
- (5) 教師：最近は海外でも和食の店が増えたそうですね。
 学習者：そうそう。私も、日本のラーメン、めっちゃ好き。

本研究は、日本語学習者の「依頼場面」のロールプレイの言語使用を分析し、日本語母語話者との相違点、問題点、及び母語の影響等について検討する。

2 日本語学習者の「依頼」「断り」等の先行研究

1980年代、日本語学習者の文法の誤用や習得の研究が盛んになり、1990年代に入ると文法についてだけでなく、社会言語学や語用論などの観点からの習得研究も登場した。志村・生駒（1992）は、英語話者を対象に、英語と日本語（L2）で断り場面の表現を日本語母語話者の表現と比較し、L2（日本語）へのL1（英語）の pragmatic transfer を示した。具体的には、日本語母語話者は断り場面で代案を示したり、社会的地位が高い聞き手に対しては、「～ですが…」などの中途終了文（言いさし文）を使ったりするのに対し、日本語学習者は代案を示さず、また、社会的地位の高い相手に対しても、中途終了文を用いず、直接的に断る傾向があることを報告している。そして、これらは英語表現からの語用論の転移であると述べた。

鮫島（1998）は、中国語話者を対象に、初級・中級前期・中級後期の3つのレベルで、談話完成テストを用いて、依頼場面での言語表現の特徴を明らかにしている。その結果、依頼の言語形式は、(6)の段階をふんで発達することを示し、最初の段階の「～てください」のような直接的な言い方が中国語の影響を受けていると述べている。

(6) 「～てください」「～てくださいませんか」→「～いいですか」「～てもいいですか」→「～んですが…」「～していただけませんか」

猪崎（2000）は、フランス語話者の日本語学習者の依頼会話に見られる逸脱や不適切さについて、日本語母語話者と比較して研究している。例えば、日本語母語話者同士の会話では、予告部分（「実は、お願いしたいことがありまして…」）が依頼の前段階、あるいは導入部として存在するが、学習者の場合は、この予告部分がほとんど出現しない。また、「変更を申し出る」行為は、日本人は「お願い」「依頼」とみなしているのに対し、学習者は「交渉」と捉える傾向があり、そのためその直接的な発話が日本語母語話者には押しつけがましいという印象を与えてしまう。この原因として、言語背景を形成する社会・文化的な相違が影響していると考察している。

上記以外にも、中国語・韓国語話者の日本語学習者の依頼におけるポライトネスストラテジーについて研究した和田ほか（2008）がある。

しかし、これまでの研究には、幾つかの問題点がある。第1は調査データである。先行研究では猪崎（2000）以外、依頼場面の発話データではなく、談話完成テストの筆記データであるため、実際の言語使用と言えるかどうか疑問が残る。第2は、調査対象者の人数が多くない点である。志村・生駒（1992）はアメリカ人10名、猪崎（2000）はフランス人7名、和田ほか（2008）は24名である。第3は、和田ほか（2008）以外は、どの研究も同一母語話者のみを調査対象としている点である。調査対象者の母語の影響と判断するため

には、ほかの言語体系の学習者の結果と比べて、異なった傾向が観察されることが必要である。そのため、これらの研究において結果の考察で母語の影響を論じることは危険である。

3 調査の概要

3.1 調査対象者

本研究は前節で述べた問題点を考慮し、調査を実施した。この調査では、フランス語話者、スペイン語話者、中国語話者、英語話者を選出し、データを分析した。このデータは、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(I-JAS) から選出した。I-JAS は、現在構築中の日本語学習者のコーパスであり、12 の異なった母語（英語・中国語・韓国語・タイ語・トルコ語・ベトナム語・インドネシア語・フランス語・スペイン語・ハンガリー語・ドイツ語・ロシア語）の学習者を中心に、国内の教室環境および自然環境の日本語学習者を含め、23 地域で収集したデータである。同一の対面調査による発話データとコンピュータによる作文データから構成されており、比較群として、日本語母語話者のデータも含まれる。

本研究で使用した 4 カ国のデータは、I-JAS（未公開）の一部であり、SPOT と J-CAT の 2 つの日本語能力テストの点数を統計分析にかけ、日本語能力が等質レベルと判定された 15 名ずつ、計 60 名を選出して母語別のグループを構成した。

3.2 調査内容

調査は、学習者と日本語母語話者（調査者）と 1 対 1 の対話によるロールプレイである。内容は、ロールカードに学習者の母語で次のように書かれている。

あなたは、日本料理店でアルバイトをしています。

中略

今は、一週間に三日アルバイトをしています。しかし、忙しくなってきたので、一週間に二日に変更したいと思っています。そこで、店長に言って、三日から二日に変えてもらうように頼んでください。

（準備ができれば始めますから、教えてください。）

ロールカードを渡し、黙読後、内容が理解できたかどうかを確認し、ロールプレイを開始する。日本語母語話者（調査者）が店長になり、学習者がアルバイトの学生になる。アルバイトの学生からの要望に対し、店長はすぐには了解せず、学生を慰留するためにさまざまな理由を挙げて、何往復かのやりとりをする。その対話を録音し、文字化したものをデータとする。

3.3 分析対象

本研究では、特に、アルバイトの学生が店長に声をかけ、話を切り出して、要望を話す前半の部分を 3 つのパートに分け、それぞれに焦点をあてて分析を行う。

開始(A) (例「あの一、ご相談があるんですが」)

前提(B) (例「今、週三日働いているんですが」)

依頼(C) (例「週二日に変更させていただきたいんですけども」)

また、それぞれの発話に使用された文を以下のように分類する。

言いさし	(中途終了文⇒中途)	例	お話したいことがあるんですが・・・
質問文	(⇒質問)	例	今、少しよろしいでしょうか？
平叙文	(⇒平叙)	例	店長、話しがあります

4 調査結果と考察

4.1 開始(A)部

学習者のデータから、それぞれ開始(A)部、前提(B)部、依頼(C)部を分析する。表 1 は、母語話者別の開始(A)部にどのような文が使用されていたかを割合で示したものである。

表 1 母語話者別の開始(A)部の発話文の種類割合

日本語話者			フランス語話者			スペイン語話者			英語話者			中国語話者		
中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙
90%	0%	10%	17%	50%	33%	33%	33%	33%	27%	55%	18%	27%	18%	55%

表 1 の結果から、以下のことがわかった。

- (7) 日本語母語話者は「ご相談があるんですけど／申し訳ないんですけど」などのような「言いさし」(中途終了)の文が多いのに対し、学習者は母語にかかわらず、その割合は極めて少ない。この点は、生駒・志村(1992)の結果を支持するものとなった。
- (8) フランス語話者、スペイン語話者、英語話者は、「今、ちょっと、いいでしょうか(仏・西・英)」や「今、暇ですか(仏)」など、呼びかけに相手の意向・都合を尋ねる質問文で相手配慮を表す傾向があるが、中国語話者には見られなかった。
- (9) 学習者は、日本語母語話者があまり使わない「お願いがあります(仏・西・英・中)／質問があります(仏・西)／話があります(中)／話したいです(中)」の平叙文を使う傾向があり、中国語話者にはその割合が高い。
- (10) 日本語母語話者は、開始部で「お時間をとってすみません」のように、自分の依頼を謝罪から始める傾向があり、この傾向は、猪崎(2000)を支持する結果となった。

以上のことから、開始(A)では、日本語母語話者は依頼を謝罪から始める傾向があり、さらに「言いさし」を使用して丁寧さを表しているが、学習者の場合、質問文と平叙文で依頼を開始する傾向があることがわかった。

4.2 前提(B)部

次に、具体的な依頼内容(アルバイトの日数を減らしてほしい)に入る前に、現状について説明し、依頼の前提を話す言語行動(説明)を行う。表 2 はそれぞれの母語話者に見られた発話である。また、この前提(B)の部分で、学習者が前提の説明発話を行っているかどうかの割合を示したものが表 3 である。

表2 母語話者別の前提(B)部の発話(説明)例

仏語	一週間、みっかで働いていましたが、
西語	今までは一週間、さんにち働いていますね
英語	今は、三日間のバイトをしています
中国語	私、今、さんにち、働いています
日本語母語	今、週三日、入ってるんですけど・・・

表3 母語話者別の前提(B)部の説明の有無の割合

日本語母語話者		フランス語話者		スペイン語話者		英語話者		中国語話者	
説明有	説明無	説明有	説明無	説明有	説明無	説明有	説明無	説明有	説明無
100%	0%	93%	7%	60%	40%	47%	53%	67%	33%

表3から、日本語母語話者は、依頼に入る前に現状(現在のアルバイト日数が三日であること)について触れ、依頼の前提としているが、日本語学習者の場合は、フランス語話者以外は、必ずしもその傾向は見られず、「店長にお願いがありますが、ふつか、週に二日だけ働きたいんです(西・英・中)」といったふうに開始部から前提を省略して本題の依頼に入るケースが多く、唐突な依頼との印象を与える可能性がある。

4.3 依頼(C)部

本題の依頼(C)部分について分析する。表4は、母語話者別の依頼でどのような種類の文が使用されているかを示した結果である。表4から(11)～(13)のことがわかる。

表4 母語話者別の依頼(C)部の発話文の種類割合

日本語話者			フランス語話者			スペイン語話者			英語話者			中国語話者		
中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙
73%	20%	7%	27%	53%	20%	13%	47%	40%	7%	73%	20%	0%	80%	20%

- (11) 日本語母語話者は、「二日間にさせていただきたいんですが…」などの中途終了文が多いのに対し、学習者は母語の違いにかかわらず、「二日間にさせていただきませんか」「二日はどうですか」などの質問文が多い。
- (12) 学習者は、日本語母語話者に比べると「勉強が難しいなのでお願いします」「二日だけをできれば働きたいです」など、願望を述べる平叙文を使う割合が高い。
- (13) 学習者は丁寧な依頼を表す「～させていただく」が使えないため、依頼の意図が伝わりにくい表現となっている例も多い。例えば、「私は三日の仕事はできませんですからどうしましょう。どうすればいいですか」「二日間になってもいいですか」などでは、聞き手に強引な印象を与えてしまう可能性がある。

5 おわりに

今回の研究から、いくつかの新たなことが明らかになった。これまでの研究では、多くの場合、母語の影響が論じられていたが、仏・西・英・中の母語話者を日本語母語話者と比較して分析した結果、4つの母語に大きな違いは認められず、以下の共通の傾向が見られた。

- (14) 開始部や依頼部で「言いさし（中途終了）文」を使用していない。
- (15) 学習者は前提部をとらない場合も多く、唐突な印象を与える。
- (16) 日本語母語話者は依頼する場面では、謝罪表現が多く、一方、学習者には謝罪する表現は少なく、質問文や平叙文を使って、交渉する表現を使っている。
- (17) 学習者は「～させていただく」などの表現を使用していない。

母語にかかわらず、共通の傾向が観察されたことは、必ずしも母語の影響を否定するものではないが、言語行動の別の要因の存在を暗示するものである。想定される要因は、日本語能力のレベルである。つまり、「言いさし（中途終了）文」や「～させていただく」を使えるレベルに達していない場合、母語の影響よりもレベルの影響が大きい可能性もある。

今回の調査では、4ヵ国語の学習者の日本語レベルを等質にして結果を分析したが、レベルの違いについては、学習者のレベルを要因として調査分析する必要がある。

さらに注意すべき点は、猪崎（2000）が指摘している意識の違いである。4ヵ国語の学習者が、このロールプレイの内容（アルバイトの日数の変更）を「依頼」とみなすか「交渉」とみなすかで自ずと表現は異なる。日本語母語話者は、自分の都合で変更するので上司に迷惑をかけるため、謝罪表現を含めて「依頼」しようとする。それに対し、学習者は「三日から二日への変更」を「交渉」と捉えている可能性が高く、そのため、謝罪や丁寧な表現を使う必要性を感じていないと思われる。

最後に、本調査の結果を具体的な日本語指導に活かすために、以下の3点を提案する。

- (18) 日本語での依頼場面には依頼の構造（開始・前提・依頼）があるので、動画やロールプレイなどを用いてまず依頼の構造を理解させる。
- (19) 依頼場面の表現を教える場合は、母語の影響だけでなく、習熟度の高低（学習者の日本語レベル）を考慮して指導する。
- (20) 学習者の平叙文や質問文の使用例を示し、丁寧さを感じられるかどうかについて理解させる。

<参考文献>

- 生駒知子・志村明彦（1992）「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー——『断り』という発話行為について——」『日本語教育』79号, pp. 41-49, 日本語教育学会.
- 猪崎保子（2000）「『依頼』会話にみられる『優先体系』の文化的相違と期待のずれ」『日本語教育』104号, pp. 79-87. 日本語教育学会.
- 鮫島重喜（1998）「コミュニケーションタスクにおける日本語学習者の定型表現・文末表現の習得過程——中国語話者の『依頼』『断り』『謝罪』——」『日本語教育』98号, pp. 73-84, 日本語教育学会.
- 和田由里恵、堀江薫、北原良太、吉本啓（2008）「日本語学習者の依頼におけるポライトネスストラテジー」『東北大学高等教育開発促進センター紀要』No. 3, pp. 293-300, 東北大学高等教育開発促進センター.

学習者のメールに見られる読み手を意識した表現

野田 尚史
国立国語研究所

1 研究の目的

日本語学習者が実際に日本語を使うときには、相手と対話する意識が必要である。相手と対話するというのは、メールを書く場合であれば、読み手を意識し、伝えたいことが読み手にきちんと伝わるメールを書くことである。

この研究の目的は、ヨーロッパの日本語学習者がメールを書くとき、どのように読み手を意識しているかを明らかにすることである。それを明らかにするために、学習者に具体的な目的を持ったメールを書いてもらう調査を行った。そして、その調査結果をもとに、日本語教育で読み手を意識することの必要性について述べる。

野田 (2005) では、伝わる日本語にするための方法として次の(1)から(3)があげられている。この研究では、このような観点から学習者のメールを分析する。

- (1) 相手の状況を考える：相手がどんな情報を求めているか、相手が何を知っているか、相手がどんな人であるか
- (2) 相手の反応を予想する：相手がどんな返答をするか、相手がどんな行動をするか、相手がどんな気持ちになるか
- (3) 相手に伝える工夫をする：相手に読んでもらう工夫、相手に見つけてもらう工夫、相手に誤解を与えない工夫

2 調査の方法

日本語学習者が書いたメールを「読み手を意識した表現」という観点から分析するために、学習者に次の(4)から(6)のような方法でメールを書いてもらった。さらに日本語母語話者と比較するために、母語話者にも同じ方法でメールを書いてもらった。

- (4) 「推薦状を依頼するメール」「レポート提出の遅れを伝えるメール」「観光案内を断るメール」という3通のメールを具体的な状況を示した上で書いてもらう。
- (5) コンピュータ、スマートフォン、携帯電話、タブレットのどれかを使って、普段メールを書くのと同じように書いてもらう。
- (6) 時間制限はしない。普段、辞書やインターネットなどを参考にして書いているなら、それを使ってもよいとする。

この調査は、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(I-JAS) のデータを収集するために世界のさまざまな地域で行われたものである。収集されたデータのうち、今回、分析の対象としたのは、トルコを含むヨーロッパの日本語学習者 200 名に書いてもらったメール 600 通である。学習者の日本語レベルは中級程度が多い。学習者の母語は、ドイツ語 34 名、フランス語 13 名、スペイン語 49 名、ロシア語 44 名、ハンガリー語 41 名、トルコ語 19 名である。日本語母語話者との比較のために、母語話者 48 名に書いてもらったメール 144 通も分析した。

3 推薦状を依頼するメールの分析

推薦状を依頼するメールを書いてもらうための課題は、次の(7)のようなものである。

- (7) あなたは日本に留学するために日本の奨学金支援団体に奨学金の申請をしたいと考えています。申請には推薦状が必要なので、以前、日本に留学したときにお世話になった加藤一郎先生に推薦状を書いてほしいと依頼するメールを書いてください。

学習者にこのメールを書いてもらうときには、この課題は翻訳して示された。日本語母語話者にこのメールを書いてもらうときには、「日本に留学する」を「大学または大学院に入学する」に変えるなど、最小限の調整を行った。

学習者に書いてもらった「推薦状を依頼するメール」を分析すると、次の(8)から(10)のような傾向が見られた。

- (8) 昔お世話になったことのお礼を述べているものは多い。
 (9) 推薦状の様式や締め切りなどを書いているものは非常に少ない。
 (10) 読み手を気づかう表現を使っているものは多くない。

このうち(8)の「昔お世話になったことのお礼を述べているものは多い」であるが、昔お世話になったことやいつもお世話になっていることのお礼を述べる次の(11)のような表現は、学習者が書いたメールの48%に見られた。

- (11) 日本でいつもお世話になり、ありがとうございました。(ドイツ語話者)

これは母語話者のメールにも見られたが、母語話者のメールでは33%であり、学習者のメールのほうが多かった。

次に(9)の「推薦状の様式や締め切りなどを書いているものは非常に少ない」であるが、次の(12)のような推薦状の様式についての言及は、学習者が書いたメールの4%にしか見られなかった。母語話者のメールでも、10%にしか見られなかった。

- (12) メールに付いているフォームで私の日本語能力などについて本当に思っていることを何でも書いてください。(ロシア語話者)

また、次の(13)のような推薦状の締め切りについての言及も、学習者が書いたメールの13%にしか見られなかった。母語話者のメールでも、10%にしか見られなかった。

- (13) 締め切りは11月15日ですが、来週の木曜日までにお書き頂ければ幸甚に思います。(スペイン語話者)

推薦状の様式や締め切りは、実際に推薦状を書くときに必要な情報である。それを書かなかったのは、このメールをもらった相手が次に何をするかまでは考えなかったということだろう。

このメールにそうした情報を書かなくても、次の(14)のように「この後の手順」を書いていれば、読み手を意識していることになるが、そのようなメールは非常に少なかった。

- (14) もし宜しければ、次のメールに推薦状を添付してお送りします。(ロシア語話者)

最後に(10)の「読み手を気づかう表現を使っているものは多くない」であるが、次の(15)のような読み手を気づかう表現は、学習者が書いたメールの37%に見られた。

- (15) 何かとご多忙のところ誠に申し訳ありませんが、(ロシア語話者)

母語話者のメールでは読み手を気づかう表現は73%のメールに見られたので、学習者は母語話者よりこうした表現をあまり使っていないと言える。こうした表現は母語話者にとっては依頼のときの定型表現だが、学習者にとってはそうではないということだろう。

4 レポート提出の遅れを伝えるメールの分析

レポート提出の遅れを伝えるメールを書いてもらうための課題は、次の(16)のようなものである。

- (16) あなたは、田中和夫先生の「現代日本の政治」という授業で学期末のレポートを提出しなければなりません。提出の締め切りは明日ですが、一週間前から友人が遊びに来ていたため、明日までにレポートを書き終えることができそうにありません。それでも、どうしてもレポートを提出して今年のうちにその授業の単位が必要なので、田中先生にメールを書いてください。

学習者にこのメールを書いてもらうときには、この課題は翻訳して示された。ただし、「田中和夫」については漢字も示された。

学習者に書いてもらった「レポート提出の遅れを伝えるメール」を分析すると、次の(17)から(19)のような傾向が見られた。

- (17) お詫びを述べているものは多い。
 (18) いつ提出できるかといった情報を書いているものは非常に多いとは言えない。
 (19) 用件がメールの最後のほうまで出てこないものがある。

このうち(17)の「お詫びを述べているものは多い」であるが、次の(20)のようなお詫びの表現は、学習者が書いたメールの 69%に見られた。

- (20) 明日までにレポートを書けませんから、申し訳ありません。

(フランス語話者)

お詫びの表現が入っているのは母語話者のメールでは 56%であり、学習者のメールより少なかった。これは、「レポートを締め切りまでに提出せなければ単位が取れないだけであり、レポートを出せないこと自体はお詫びすることではない」と考えた者が母語話者に多かったからだという可能性がある。

次に(18)の「いつ提出できるかといった情報を書いているものは非常に多いとは言えない」であるが、次の(21)のような、いつ提出できるかといった情報は、学習者が書いたメールの 61%に見られた。

- (21) 締め切りを 一週間後にして いただけないでしょうか。 (トルコ語話者)

母語話者のメールではいつ提出できるかといった情報は 54%に見られ、学習者のメールより少なかった。

最後に(19)の「用件がメールの最後のほうまで出てこないものがある」であるが、学習者が書いたメールの 14%は、用件がメールの最後のほうまで出てこない次の(22)のようなものだった。

- (22) こんにちは、このメールを書くのはちょっと困るんですから。明日まで、現代日本における政治のレポートを書かなければならないのですが、私には難しいかもしれません。なぜなら、今週は友達が私を会いに来ました。そして、一週間ぐらい家でいました。ですから、そのレポートを書けなかったです。本当にすみません。でも、何か手伝うくれませんか。もし、一週間ぐらい遅いで返すなら、大丈夫ですか。そのレポートはとても大切なことですので、もし大丈夫だったら、本当に感謝します。

ありがとうございます。

では、さようなら。

(フランス語話者)

用件がメールの最後のほうまで出てこないこのようなメールは、母語話者のメールでは2%だった。

5 観光案内を断るメールの分析

観光案内を断るメールを書いてもらうための課題は、次の(23)のようなものである。

- (23) あなたが日本に留学していたとき大変お世話になった鈴木愛子先生からメールが届きました。来月、学会であなたの国に来ることになりましたが、学会は2日で終わるので、そのあと、あなたに観光案内してほしいというものです。ところが、あなたはちょうどその日に別の用事がある、どうしても観光に付き合うことができません。鈴木愛子先生に返信のメールを書いてください。

学習者にこのメールを書いてもらうときには、この課題は翻訳して示された。ただし、「鈴木愛子」については漢字も示された。

学習者に書いてもらった「観光案内を断るメール」を分析すると、次の(24)から(26)のような傾向が見られた。

- (24) 別の日はどうかと尋ねたり、代わりに案内する人を提案しているものは多い。
(25) 「次の機会」に言及しているものは多くない。
(26) お詫びを述べているだけのものもかなりある。

このうち(24)の「別の日はどうかと尋ねたり、代わりに案内する人を提案しているものは多い」であるが、次の(27)のような、別の日や代わりに案内する人についての提案は、学習者が書いたメールの61%に見られた。

- (27) [友人名]さんはブダペストをよく知っています。15日と16日に閑ですから、先生と一緒に観光しに行けると言いました。もしよければ、このメールアドレスに[友人名]さんを連絡して下さい、
(ハンガリー語話者)

これは母語話者のメールにも見られたが、母語話者のメールでは48%であり、学習者のメールのほうが多かった。

次に(25)の「次の機会」に言及しているものは多くない」であるが、次の(28)のような「次の機会」への言及は、学習者が書いたメールの26%にしか見られなかった。

- (28) また機会があればと思います。
(ドイツ語話者)

母語話者のメールでは「次の機会」への言及は56%に見られたので、学習者は母語話者より「次の機会」にあまり言及しないと言える。ただし、学習者のメールでは、母語話者のメールに比べ、別の日はどうかと尋ねたり、代わりに案内する人を提案しているものが多かった。そのような提案があれば、「次の機会」に言及する必要はなくなる。その影響で、学習者のメールでは「次の機会」への言及が少なくなっている面がある。

最後に(26)の「お詫びを述べているだけのものもかなりある」であるが、学習者が書いたメールの34%は、次の(29)のようにお詫びを述べているだけのものだった。

- (29) こんにちは。お元気ですか。

まず、日本でいろいろお世話になりました。先生がわたしの国にきるので、私はうれしいです。でも すみません、その日は 仕事があるので、私は あなたにあんないできません。ほんとうにすみません。迷惑をおかけしてすみません。

(スペイン語話者)

お詫びを述べているだけのこのようなメールは、母語話者のメールでも38%だった。

6 日本語教育への示唆

ヨーロッパの日本語学習者 200 名に書いてもらったメール 600 通を「読み手を意識した表現」という観点から分析した結果、たとえば次の(30)から(32)のような傾向があることが明らかになった。

(30) 「推薦状を依頼するメール」では、昔お世話になったことのお礼を述べているものは多いが、推薦状の様式や締め切りなどを書いているものは非常に少ない。

(31) 「レポート提出の遅れを伝えるメール」では、お詫びを述べているものは多いが、いつ提出できるかといった情報を書いているものは非常に多いとは言えない。

(32) 「観光案内を断るメール」では、別の日はどうかと尋ねたり、代わりに案内する人を提案しているものは多いが、お詫びを述べているだけのものもかなりある。

このような傾向は、日本語母語話者と大きく違うわけではないことも明らかになった。

もちろん、学習者が読み手を意識した表現を適切に使えていないことは母語話者より多い。由井（2005）では、そのような例が取り上げられている。野田（2012）でも、相手に配慮した表現を使ったつもりでも、それが相手により印象を与えない例が扱われている。

今回分析した学習者のメールデータでも、「レポート提出の遅れを伝えるメール」の 14% に次の(33)のように「ありがとうございます」などの感謝の表現が使われていた。これは読み手を意識した表現ではあるが、適切ではなく、読み手により印象を与えない可能性があるものである。

(33) 田中和夫先生。

【名前】と申します。

問題があります。明日日本の政体のレポートまだ終わりませんですから、明後日を送ることができませんか。実は一週間前からスペインで友達に会うので、まだレポートを終わりません。

できれば、先生にお願いがあつてメールしました。レポートぜひ田中先生にレポートの点をしたいと希望しています。

どうもありがとうございます。

（スペイン語話者）

このように読み手を意識した表現を適切に使えていないことはあるが、全体的な傾向としては学習者は母語話者とほぼ同じように読み手を意識してメールを書いていると言える。ただし、個人差が大きいので、読み手をあまり意識していない学習者もかなりいる。

読み手を意識した表現が適切に使われたメールは、読み手により印象を与えやすい。読み手を意識した表現を適切に使えるようになれば、日本語の語彙や文法に問題が多くても、読み手により印象を与えるメールが書けるようになる。そのようなメールを送れば、メールを送る目的が達成できる可能性が高くなる。

読み手を意識した表現を適切に使えるようになるために必要な時間と労力は、日本語の語彙や文法などが適切に使えるようになるために必要な時間と労力に比べると、かなり少なく済むと考えられる。読み手を意識した表現は、少ない時間と労力で大きな効果が期待できるものである。

学習者は日本語の語彙や文法では母語話者にかなわないとしても、読み手を意識した表現によって母語話者よりよい印象を与えるメールを書ける可能性が十分ある。日本語教育では、読み手を意識した表現をこれまで以上に重視する必要がある。

<参考文献>

- 野田尚史 (2005) 『なぜ伝わらない、その日本語』 (もっと知りたい! 日本語), 岩波書店.
野田尚史 (2012) 「配慮したつもりなのによい印象を与えない日本語非母語話者の言語表現・言語行動」, 三宅和子・野田尚史・生越直樹(編) 『「配慮」はどのように示されるか』 (シリーズ社会言語科学 1), pp.131-152, ひつじ書房.
由井紀久子 (2005) 「書くための日本語教育文法」, 野田尚史(編) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』, pp.187-206, くろしお出版.

学習者のエッセイに表れた書き手の「読み手意識」

田中真理
名古屋外国語大学

1 はじめに

ライティングは、書き手と読み手との「対話」と言える。前節の「メール」において「読み手」が意識して書かれるのは明白であるが、本節の「エッセイ」(essay)においてもプロンプトで状況設定をすることにより、学習者に「読み手」を想定して書かせることが可能となる。本節ではエッセイにおける「対話」を、書き手の「読み手意識」という面から捉え、先行研究との比較からヨーロッパ言語話者のエッセイの特徴、課題を明らかにする。

「読み手」という概念は、英語ライティング教育では以前から重視されていたが、第2言語(L2)としての日本語ライティング教育では近年まであまり意識されていなかった。田中・長阪(2004)が英語と日本語のライティング評価基準をレビューしてライティングの評価項目に「読み手」を入れることを提案し¹、その後、田中・長阪・成田・菅井(2009)の「アカデミック・ライティングのための汎用的な日本語評価基準: マルチプルトレイト評価基準」において「読み手」をトレイトの1つとして取り入れることで実現した。具体的には、「読み手への配慮・読み手にとっての面白さ」という観点である。その後、国際交流基金(2010)にも「読み手への配慮」が取り入れられ、最近では、田中・阿部(2014)が『Good Writing へのパスポート—読み手と構成を意識した日本語ライティング』を出版している。このように、「読み手」意識は、日本語ライティングにおいても浸透してきたが、学習者の「読み手」意識については、管見の限り未だ研究されていない。

L2ライティング能力は主には writing expertise と L2 proficiency の面から測られる (cf. Cumming, 1989)。Writing expertise とはライティングのための専門的な知識・能力とも言えるもので、具体的には「課題の達成」「内容」「構成」等の力で、「読み手への配慮」もここに含まれるだろう。L2ライティングには、それに L2 proficiency が関わってくる。

2 方法

2.1 対象としたエッセイとプロンプト

コーパス(I-JAS)中のフランス語、ドイツ語、ハンガリー語、スペイン語、トルコ語、各話者のエッセイのうち、文字数が350字以上かつJ-CATが100点(中級)以上の計146

本（17 本を除外）を分析対象とし、同じテーマで書かれた日本語母語話者（以下 J）、中国語話者（以下 C）、英語話者（以下 E）のエッセイの先行研究（田中・久保田 2014）（以下 TK データ）と比較した。

プロンプトは、I-JAS はエッセイを募集している日本の新聞社に、TK データは大学新聞に、ファーストフードと家庭料理を比較したうえで、食生活についての意見を 600 字（TK データは 600 字～800 字）程度で送るという設定になっている。

2.2 分析方法

学習者のエッセイに具体的に表れた書き手の「読み手意識」を測る指標を (a) メタ言語、(b) 呼びかけ、(c) 終助詞、(d) 修辞疑問、(e) マクロ構成とした。さらに、これらの言語形式に使用されている文末スタイル（普通体・丁寧体）を合わせて考察した。本稿では、紙幅の都合上、(a) メタ言語についての分析は省略する。以下に具体的に示す。

- (a) メタ言語：「内容」とは直接関係なく、「読み手」に文章の流れを示すもので、形式面と機能面から分類できるが（田中・阿部 2014）、パネルでは形式面のみを考察した。
- (b) 呼びかけ：「(みなさん、) ～か」「～ましょう」等
- (c) 終助詞：「ね」「よ」「よね」等
- (d) 修辞疑問：「～ではないだろうか」「どうして～だろうか」等
- (e) マクロ構成：文章全体の展開の仕方、以下の 2 つのモードについて考察した。

比較・対照（Comparison & Contrast）：ファーストフードと家庭料理

論証（意見）（Argumentation）：食生活についての意見

具体的には、第 1 言語（L1）別のエッセイに (a) ～ (e) が認められるかどうかを調べ、1 つでも認められた場合は 1 とカウントした。まずは L1 別でカウントし、トルコ語も含めてヨーロッパ言語話者の特徴と考えられる点を、先行研究（J、C、E）と比較、検討した。

3 結果と考察

3.1 エッセイの文字数と L2 proficiency

表 1 はヨーロッパの 5 言語の学習者のエッセイの文字数と J-CAT の平均値、標準偏差（SD）、最小値、最大値を示したものである。エッセイの文字数は、ヨーロッパ言語話者の中で大きな違いはない。しかし、J-CAT の点数は、100 点未満を除外したものの、上限に関してはコントロールしなかったもので、L1 によってかなり差がある。また、エッセイ数自体が少ない言語（フランス語、トルコ語）もあるので、今回の分析は厳密には一般化はできないが、傾向として把握することはできる。

表 1 ヨーロッパ 5 言語の学習者のエッセイの文字数と J-CAT の点数

	フランス語		ドイツ語		ハンガリー語		スペイン語		トルコ語	
	字数	J-CAT	字数	J-CAT	字数	J-CAT	字数	J-CAT	字数	J-CAT
n	11	11	34	34	40	40	42	42	18	18
平均	585.8	163.2	588.6	191.6	600.8	216.0	587.0	151.7	599.0	176.1
(SD)	(118.6)	(20.6)	(61.7)	(24.8)	(79.4)	(46.4)	(86.5)	(32.8)	(86.2)	(45.4)
最小値	378	136	461	148	379	135	411	101	434	111
最大値	841	209	760	235	786	327	822	236	785	276

表2は、左にTKデータのC、E、J、右にヨーロッパ5言語全体の文字数とJ-CATの点数を示したものである。文字数が大きく異なるのは、TKデータが600字～800字という条件だったからである。J-CATの点数は、ヨーロッパ言語、E、Cで明らかに異なる。J-CATのスコア互換表 (<http://www.j-cat.org/page/interpret>) によると、それぞれの平均値・中央値は、ヨーロッパ言語話者が中級、Eが中級後半、Cが上級前半に当たる。このように、L2 proficiency は明らかに異なるが、「読み手意識」を見るのに不都合はないと判断した。

表2 TKデータのC、E、J及びヨーロッパ5言語全体の文字数とJ-CATの点数

中国語			英語		日本語母語	ヨーロッパ5言語		
	字数	J-CAT	字数	J-CAT	字数		字数	J-CAT
n	27	27	53	53	54	n	146	146
平均	730.2	290.9	730.5	225.7	673.0	平均	592.2	182.2
(SD)	(197.6)	(47.4)	(210.1)	(39.4)	(98.0)	(SD)	(81.1)	(44.3)
最小値	535	178	377	128	474	最小値	378	101
最大値	1403	365	1453	316	949	最大値	841	327
中央値	665	300	681	227	647.5	中央値	593.5	177.5

3.2 「読み手意識」とその指標となる言語形式

ヨーロッパの学習者の「読み手意識」は、JやCに比べて、遥かに高い。例えば、プロンプトに日本の新聞社とあるので、(1)のように、「読み手」に日本人が意識されている。(以下、例文の最後の【H39, 230】はI-JASの番号とJ-CATの総合点である)

- (1) 以前は、**日本と同じように**、主婦がうちにいて、家庭の仕事を果たしていったが、今の女性は 伝統的なハンガリー料理は**日本の味噌汁に似てる**
スープ 【H39, 230】

ただし、「読み手意識」は、単に高ければいいというものではなく、プロンプトの状況設定に合ったレジスターが使用され、そこに効果的に働いていてはじめて、good writingの要素の1つになる。以下、前述の(a)メタ言語を除き、表3に沿って具体的に見ていく。

表3 ヨーロッパの学習者のエッセイに表れた「読み手意識」の指標

L1	N	J-CAT 平均)	(b) 呼びかけ	(c) 終助詞	(d) 修辭疑問	(e) マクロ構成 比較・対照」中心	(e) マクロ構成 意見」中心
			n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
フランス語	11	163.2	6 (54.5)	3 (27.3)	0 (0.0)	4 (36.4)	2 (18.2)
ドイツ語	34	191.6	12 (35.3)	4 (11.8)	13 (38.2)	7 (20.6)	15 (44.1)
ハンガリー語	40	216.0	11 (27.5)	3 (7.5)	14 (35.0)	17 (42.5)	10 (25.0)
スペイン語	42	151.7	27 (64.3)	9 (21.4)	6 (14.3)	16 (38.1)	8 (19.0)
トルコ語	19	172.6	3 (15.8)	2 (10.5)	6 (31.6)	8 (42.1)	8 (42.1)
5言語全体	146	182.2	59 (40.4)	21 (14.4)	39 (26.7)	52 (35.6)	43 (29.5)

表3を概観すると、(b)「呼びかけ」と(c)「終助詞」は、フランス語、スペイン語話者に多い。(d)「修辞疑問」は、ドイツ語、ハンガリー語、トルコ語話者に顕著で、(b)(c)の「呼びかけ」「終助詞」がフランス語、スペイン語話者に多いのと対照的である。(e)「マクロ構成」は、「比較・対照」中心か、「意見」中心かを考察した。表3にはないが、どちらとも判断できないものも多い。TKデータのJやCにない「意見」中心のマクロ構成が、ドイツ語、トルコ語、(ハンガリー語)話者に見られる。具体的に学習者のエッセイを見ていく。

(b) 呼びかけと (c) 終助詞

「読み手意識」は、L2 proficiency と直接は関係なさそうである。「呼びかけ」や「終助詞」は、レベルがそれほど高くない学習者も多く使っている。(2)は最後の終助詞「さ」が不自然だが、まるで読み手に語りかけるようである。(3)のように、最後に「呼びかけ」で終わるスタイルはCにも認められたが、Jには「呼びかけ」は皆無であった。

- (2) 一週間にピザが三回食べたら、**どんな気持ちですか**。つまらないんですね、いつも同じことを食べつづけるなんて。…… ファーストフードを食べない方がいい理由がたくさんありますから**さ**。【S16, 186】

- (3) 【最後】二度とファーストフード店に行ってはいけないだと言わない。たまには行ってもいいと思う。だが、**いつも自分の健康を考えて食べよう！**【H51, 239】

今回の新聞社へ送るという設定では効果的なものもあるが、アカデミック・ライティング一般では、「呼びかけ」「終助詞」は、必ずしも適切、効果的に働くわけではない。レジスター（その場に相応しい表現や構文等）を教える必要がある。

文末スタイルの混用が目立つが、これはヨーロッパの学習者に限ったことではない。「呼びかけ」の部分は読み手を意識してか、地の文が普通体でも「丁寧体」になっている例があった。(4)は「**どれが一番いいでしょう？**」で始まっているが、他は全て普通体である。

- (4) 【冒頭】ファーストフード、家庭の料理、**どれが一番いいでしょう？**上記のどちらかを選ばなければならなかったら、決定を下すのは誰にとっても容易なことではないと思う。何事も**一得一失だ**。ファーストフードは**安くて早い**。そして家庭の料理は**健康的である**。【H41, 216】

呼びかけの箇所で、文末スタイルが「丁寧体」にシフトする原因としては、①「読み手意識」が働き、意識的か無意識か分らないが、丁寧になる、②「でしょう」「ましょう」の普通体になじみがない、という2点が考えられる。今回のような新聞社へ送る文章では、アピールするために混用は不自然でないのかもしれないが、基本的には、文末スタイルは統一することも改めて意識する必要があるだろう。

(d) 修辞疑問と (e) マクロ構成

修辞疑問 (rhetorical question) の使用は、ある程度のレベル以上でないと認められないが、TK データではあまり認められなかった。これは、ヨーロッパ言語のレトリックと関係するのだろうか。多くは、序論の冒頭あるいは序論の最後に使われている。また、「マクロ構成」とも関係するが、ヨーロッパの学習者は、JやCやEに比較すると、「意見」を中心とした「マクロ構成」をとる人が多く、この「修辞疑問」の使い方が関係していそうである。

TK データでは、「比較・対照」(Comparison & Contrast) の構成として Block style と Point-by-point style を基本とし (cf. Bailey & Powell, 2008)、そこに食生活に対する「意見」

が付随的にあるいは独立して、加わるような構成をとることが多かった。JやCは「比較・対照」に終始し、「意見」がなかった。Eは、L1（英語）での essay writing 教育の影響もあってか、Comparison & Contrast の「型」を使った書き方をする人が少なくなかった（図1）。

序論	序論	序論	序論
Block style ・ファーストフード ・家庭料理	Point-by-point style ・時間 ファーストフード, 家庭料理) ・経済面 ファーストフード, 家庭料理) ・栄養面 ファーストフード, 家庭料理)	食生活についての意見 (主張) ファーストフード, 家庭料理)	修辞疑問 その答え その答え 結論
結論 含む 食生活についての意見J)	結論 含む 食生活についての意見J)	結論	結論
J, C, E, ヨーロッパ	J, C, E, ヨーロッパ	ヨーロッパ	ヨーロッパ

図1 マクロ構成:「比較・対照」(Block style, Point-by-point style) 中心と「意見」中心

一方、ヨーロッパの学習者には、「比較・対照」のマクロ構成もあったが、「意見」を中心としたマクロ構成が認められた。つまり、本論で直接ファーストフードと家庭料理の比較をするのではなく、食生活に対する意見（主張）を述べ、その中に比較が出てくるという形である。そして、書き手の主張は「修辞疑問」として呈され、その答えが、次のパラグラフで出てくるという形をとるものが多かった（図1）。(5)は序論の最後の疑問に次のパラグラフで答え、さらにそのパラグラフの最後の疑問に、また次のパラグラフで答えるという形をとっている。(以下【 】中ではパラグラフを「パラ」と省略)

- (5) 【序論の最後】 今たくさん人はよく家で食べなくてファーストフードのレストランで食べています。でも **それでいいですか。**
 【2パラの冒頭】 ファーストフードはあまり健康的な食べ物ではありません。
 【2パラの最後】 **ではご飯はどうしていつも家で食べられませんか。**
 【3パラの冒頭】 近代の生活は昔より速いです。..... 【T52, 159】

各パラグラフの最初がトピックセンテンスになっていて、前のパラグラフの質問に答えていくような構成になっている。(6)は、疑問に対して、即「**私はそうではないと思う**」と答えている。そして、そのサポートを、続くパラグラフで説明していつている。

- (6) 【序論】 今は現代的な生活を送ると毎日が忙しく、..... (中略)つまり、**一家そろって余裕に食事をとれる習慣はなくなっただろうか。私はそうではないと思う。**習慣は確かに変わったけれど、両方は存在している。
 【2パラの冒頭】 **ファーストフードの場合は**、後の片付けを気にせず注文すると素早く食事ができるというメリットがある。.....
 【3パラの冒頭】 調理する時間があり、楽しく作り、**家族と一緒に食事をとる場合は**、料理に要る材料は明確で、ヘルシーな料理を作るかどうか自分次第である。..... 【H05, 246】

一方、疑問を呈したものの、それに答えていないもの(7)や疑問を最後に持ってきて答えのないもの(8)もある。これらは「読み手」に不満を与える。

- (7) 【序論の最後】 こういった食生活には、手作り料理に対して、**一体どのような欠点があるのだろうか。**
 【2パラの冒頭】 手軽なコンビニやファーストフード。私達が普段こういった

食べ物を選ぶ理由は、安くて簡便だからだ。また、お腹が空いているのに、時間がなく中々自炊できない時など、近くにファストフードがあったら、とても助かる。…… 【H15, 327】

- (8) 【結論の最後】日本人はデメリットを知らながら、**なぜマクドナルド等のハンバーガーを日本食より好むのだろうか**。カロリーの高い、そして健康にも悪いと思ってるのに、高校生から会社員まで、**日本食よりファストフードを選ぶ人が何で多いのだろうか**。 【T45, 257】

「意見」中心のマクロ構成は、ヨーロッパ言語の修辞法と関係するのだろうか。「修辞疑問」は「読み手意識」の強い表れであり、高度な手法で、上手に使うと説得的に論を進めることができる。しかし、(7) (8) のような形だと、逆に「読み手」には強い不満が残るようである²。つまり、修辞疑問も、ただ単に使えばよいというものではなく、エッセイの中で効果的に働いてこそ、意味のあるものとなるのである。「書き手」が「読み手」を想定して疑問を呈し、「読み手」の立場に立ってそれに答えていく、という形式はまさに「対話」ではないだろうか。

4 まとめと今後の課題

本稿では「読み手意識」を測る指標を決めて考察してきたが、まず、ヨーロッパの学習者の「読み手意識」は高いと言える。しかし、考察してきた例文の言語形式には、レジスターが相応しくないものも認められた。今後の課題の1つは、JFL (Japanese as a Foreign Language) の課題ともなるが、どのようにしてその場に相応しいレジスターを習得させていくかということだろう。

次に、ヨーロッパの学習者のマクロ構成は洗練されている。JやCが「序論に何を書いたらいいかわからない」(田中・久保田 2014) のに対し、序論の書き方を知っていて、巧みに「修辞疑問」も使い、「意見」を述べることを重視している。ただし、この「意見」中心のマクロ構成は、「読み手」(特に日本の読者) には読み慣れていない構成なので、それを考慮して、読みやすくする工夫が必要である³。これも今後の課題だろう。

今回、「読み手意識」を測る指標となる言語形式のJ、C、Eとの比較を試みたが、ヨーロッパ言語話者のエッセイは、同じ印欧語とは言え、エッセイ・ライティングの規範が明確な英語をL1とするEのエッセイとも傾向が異なるようであった。さらに、ヨーロッパ言語話者のエッセイ自体を「一絡げ」に論じることにも無理がありそうなことが分かった。最後に、今回は、比較として先行研究を使用した。コーパスが公開されれば、全く同条件のJ、C、E、その他の言語のエッセイとの比較ができる。対象言語を拡げていけば、また新しい視点を持った「ライティング教育」の検討が可能となる。

注.

¹ 学習者に「読み手」を意識させるためには、「読み手」をライティング教育の評価項目にするのが効率的だと考えたからである。しかし、英語教育においても、「読み手」を独立させた評価項目として取り入れているものは少ない (cf. Sasaki & Hirose, 1996: “Reader awareness”)。その理由の1つは「読み手意識」を客観的に評価することが難しいからであろう。

² 田中科研の評価者間ミーティングでは低い点がつけられた。

³ 日本在住の日本人教師は、point-by-point style の文章でも、順序よく理路整然と書かれていないと読みにくいと感じるようである (田中・長阪 2009; 坪根・田中 印刷中)。

<参考文献>

- Bailey, E. P. and Powell, P. A. (2008) *The Practical Writer* (9th ed.). Boston, MA.: Wardsworth.
- Cumming, A. (1989) Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning* 39:81-141.
- Sasaki, M. and Hirose, K. (1996) Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning* 46:137-174.
- 国際交流基金 (2010) 『書くことを教える』, 国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第8巻 ひつじ書房.
- 田中真理・阿部新 (2014) 『Good Writing へのパスポート—読み手と構成を意識した日本語ライティング』, くろしお出版.
- 田中真理・長阪朱美 (2004) 「日本語と英語を目標言語とするライティング評価基準の展望: 第二言語としての日本語のライティング評価基準作成に向けて」, 『第二言語としての日本語の習得研究』第7号, pp.214-253. 第二言語習得研究会.
- 田中真理・長阪朱美 (2009) 「ライティング評価の一致はなぜ難しいか—人間の介在するアセスメント」, 『社会言語科学』第12巻1号, pp.108-121, 社会言語科学会.
- 田中真理・長阪朱美・成田高宏・菅井英明 (2009) 「第二言語としてのライティング評価ワークショップ—評価基準の検討—」, 『日本語教育論集 世界の日本語教育』第19号, pp.157-176. < <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/archive/globe/19/report.html#no10>> 国際交流基金. マルチプルトレイト評価: 評価基準改定版 (田中・長阪 2006/2013) <<http://nihongo.nufs.ac.jp/teacher/39.html>>
- 坪根由香里・田中真理 (印刷中) 「第二言語としての日本語小論文評価における「いい内容」「いい構成」を探る—評価観の共通点・相違点から—」『社会言語科学』. 社会言語科学会.

<謝辞>

コーパスのデータ収集に当たっては、多くの日本語教育機関の先生方及び学生さんのご協力をいただいた。記して感謝したい。

本研究はJSPS 科研費 24251010「海外連携による日本語学習者コーパスの構築—研究と構築の有機的な繋がりに基づいて—」迫田久美子 (代表) 及びJSPS 科研費 26284074「日本語ライティング評価の支援ツール開発: 「人間」と「機械」による評価の統合的活用」田中真理 (代表) の助成を受けたものである。

複数言語環境に生きる人々の「日本語使用、日本語学習」の 意味とアイデンティティ

三宅 和子（東洋大学）、川上 郁雄（早稲田大学大学院）、岩崎 典子（ロンドン大学 SOAS）

複数の言語環境下に生きる人々にとって、日本語の使用や学習には、それぞれの社会的な環境や言語バイオグラフィが深く関わっている。本パネルでは、それらの人々の日本語をめぐる認識や葛藤の変化を、3つの異なる視座（在英国国際結婚家庭、在日国際結婚家庭、欧州日本語学習者）から考察する。

在英国国際結婚家庭における「日本語学習」をめぐる親の「願い」

－「日本語」に関する語りを批判的に分析する－

三宅和子
東洋大学

要旨

本研究は、在英国国際結婚家庭における日本語をめぐる認識や葛藤を考察し、自らのアイデンティティの選択として子どもに学習させることの意味を、方法論や目的論を超えた議論として展開する。本研究を、いわゆる「継承語」、「継承する」、「継承日本語」というコンセプトがどのような価値観や世界観を反映しているのか、「継承させる」ことにはどのような意味があるのかを問い直す資源としたい。議論の根底には、日本語教師や日本語母語話者の認識が、(1)日本語の知識の蓄積や伸長が成功で、停滞が失敗だという考え方を伴ってはいないか、(2)日本を背景にもつ子どもには日本語を継承すべきであるという前提に立っていないか、(3)日本、日本語、日本文化が予め存在し、知識として学ばれるという固定観念に縛られていないか、という問題提起がある。

【キーワード】国際結婚家庭、日本語使用、アイデンティティ、継承語、認識と葛藤

1 問題の背景¹

外務省の2014年調査によれば、海外に在留する義務教育相当年齢子女数は7万6,000人を超え、1980年調査時の2.8倍に達した（外務省2015）。グローバル化の影響を受け、国外の様々な環境下で学校生活を送る子弟たちへの注目は高まっている。しかし注目の先は、例えば海外子女教育振興財団のホームページや記事の例が代表するように、親の仕事に伴って海外に渡り、いずれは日本に戻る帰国子女を中心とした子どもたちにおかれがちである。海外で義務教育期間を送る者の多くが、実は国際結婚家庭や長期・永住家庭の子弟であることは知られておらず、その現状に関心をもつ者も限られている。近年、関係政府機

関(文科省、外務省、厚生省)において、これらの子どもたちに対する日本語教育は「継承語教育」としてカテゴライズされ、国語教育とは異なる対応が必要であることが認識されるようになってきている(文科省答申 2013、外務省報告 2013)。実践的立場からの、「継承語教育」の研究も増加し²、本研究の調査地である英国、それを含む欧州においても様々な調査と研究が展開されるようになってきている(ビアルケ 2011、村中 2010、渋谷 2010、若井・若井 2015 など)。日本を背景にもつ海外在住の子ども日本語の問題は、グローバル化が進む現代社会の中で、日本語教育が考察を進めるべき重要な課題として立ち現われている。

2 本研究の目的

しかし本研究のめざすところは、継承語教育研究そのものではない。これまでの調査や論文でしばしば使われている「継承する」というコンセプトや「継承語」という表現をあらためて問い直し、「継承語」としての日本語を教育することや教育すべきだという考え方の前提となっている価値観や世界観を批判的に読み解きたい、継承語教育を相対化したいとの意図から出発している。

筆者はこれまで、1960年代以降に渡英し永住した高齢の日本人国際結婚女性たちの言語生活、とくにことばとアイデンティティの関係について調査を進めてきた(三宅 2014a、2014b、三宅ほか 2015、Miyake 2015)。その背景となる社会状況を考察するため、比較対象として現代の子育て世代の国際結婚女性の調査も始めたが、子どもに日本語を学ばせることに非常に関心が高く、補習校に通わせたり様々な日本語環境に子どもを置く方策を模索したりしていることが明らかになった。この関心の高さは、高齢世代との明らかな差であった。高齢世代へのインタビューでは、これほどの熱意をもって子どもの日本語に取り組んだという話は聞かなかった。子育て期間が過ぎたために関心が遠のいているというだけではない異なりが感じられた。両世代間にまたがる数十年の差は、時間差だけではなく、日本の政治経済の伸長、サブカルチャーを含む日本文化の評価の高まりなど、世界における日本のプレゼンスの変化、日本の国籍法をはじめとする法制度の改正や整備を反映していると考えられる。日本や日本語はとるに足りないものではなく、知っていたり話したりすることに誇りをもてる対象になってきている。また、情報化やグローバル化が時空間の縮小をもたらし、イギリスに住んでいても日本の情報や日本人との交流は非常に身近になった。こうした社会変化を背景に、子どもに日本語を学ばせることやその希望をもつことが当然であり、意味のあることとして認識され(三宅 2015)、その努力を怠ることに對する批判的な姿勢が醸成される可能性にもつながっている。

高齢世代にとっては、以下のようなことが不可能か非常に難しかったが、現在ではこれらは当然視されている。

- ・海外に気軽にわたって住むこと
- ・日本に気軽に帰ること
- ・日本にいる人と連絡をとること
- ・日本のものや情報を手に入れること
- ・日本国籍をもつこと
- ・子どもに日本国籍をもたせること
- ・子どもが日本語を話すこと

また、現在進行がすさまじいグローバル化の世界では、親の努力で日本語を「継承」させても、それが孫の世代までは期待できない可能性が十分にある。現在前提となっていることは、過去における前提としてはなかったこと、そして未来には異なる前提が出てくるだろうことも考慮に入れ、子どもに日本語を「継承」する意味を考えたい。本論文では、10名の子育て世代の母親たちへのインタビューの中から、子どもと日本語をめぐる語りに焦点を当て、そこにどのような思いがあるのか、その根底にはどのような価値観や世界観があるのかを探ることにより、「継承語」の意味を問い直し、「継承語教育」をあらためて考える資源としたい。

3 調査概要

2013年夏、小中学校に通う子どもをもつ主婦を主な対象にロンドンで調査を行った。

- ・調査時期：2013年8～9月
- ・調査協力者：1990年～2000年代に国際結婚して在英の30～40歳代の日本人女性10名
- ・調査場所：ロンドンおよび近郊
- ・調査方法：各2時間前後の半構造化インタビュー

表1 調査協力者プロフィール

	名前年齢	離日年	子ども	現職	過去に経験した職業
1	SR35歳	2004	女1歳	主婦	介護職員・日系商店・通信系企業経理(英国)など
2	EJ42歳	1997	男15歳 女12歳	主婦	銀行(日本) 銀行・友人のサロンの手伝い(英国)
3	MS46歳	1990	男12歳 女7歳	主婦	貿易会社経理部・幼児英会話教室講師(日本)、銀行秘書・会計事務所PA(英国)など
4	SB49歳	2006	男8歳	主婦	デザイン業界(広告など)・秘書業務(日本)
5	CB49歳	1998	女15歳 女11歳	在宅 翻訳	輸入小売店販売促進・英会話学校講師・輸入商社営業(日本)、通訳・翻訳学校講師(英国)
6	MT45歳	1990	男13歳 男10歳	主婦	銀行(日本) 家電メーカー・銀行(英国)
7	SH44歳	1993	女8歳 男5歳	主婦	出版社営業(日本)、フリーランス翻訳&通訳(スペイン)、日系企業(英国)など
8	YK44歳	1990	女10歳 男6歳	主婦 日本語教師	生命保険証券部・旅行会社(日本) 日系旅行会社・旅行オペレーション会社(英国)
9	HI45歳	2000	女4歳 男1歳	留学代理業 主	航空会社カウンター・仏系ツアーオペレータ・PCソフト会社(日本)、語学学校手配業(英国)
10	KA48歳	2000	女11歳 男7歳	主婦	外資系製薬会社(日本) 日系銀行(英国)

インタビューでは、結婚のきっかけ、夫の日本語・日本への興味、自身の仕事や活動、

日本の情報の入手、子どもの学校や日本語などを語っているが、本論文ではその中の「日本語の継承」に関して、母親たちの願い・意図、日本語を話すことの効果・意味、継承されなければならない理由に焦点を当てて考察を進める。

4 調査結果

インタビューで出てきた子どもの日本語の「継承」に関する語りには、【実利的な側面】と【情動的側面】に言及するもの、そしてその両方が入り混じったものがあつた。

A. 【実利的な側面】

日本で生活するために、将来の選択肢の幅を広げる、就職に有利に働く、などといった実利的な側面に注目したものだが、語り全体の中では多くなかつた。

(夫婦とも一人っ子であるため、早死にした場合日本にいる姉が面倒を見ることになる)
SH0628：お母さんの国、といつてもなじめなかつたら困ります、そうやって一、ほかの、自分、お母さんの文化にも触れておくことはいいことだ、だから、そのバックアップの意味もあつて。

B. 【実利的側面】 + 【情動的側面】

祖父母などの日本の家族との関係を維持の意味、自分の老後の日本語の仲介者になること、複言語によって世界観・可能性が広がることなど、実利面と情動面が絡み合っている。

SB0376：小っちゃい時から、ずっと続けてきてるから、このまんま続けて、で、やっぱり、たぶん、将来選択肢が増えるとか、両方やってることで。それから、日本の家族と、やっぱりコミュニケーションバッチリとれるとか。

CB0492： …せつかく母親が日本人なんだから、それを、ねえ、アドバンテージにしてもらいたいっていうのがあります。何か、やっぱり、子ども、私は、何でしょう、いい母親でいたいっていうのは誰でもそう思いますけど、私が一番子どもにしてやりたいのは、できるだけ、その、オポチュニティをあげたい。

C. 【情動的な側面】

説明が難しい「願い」や「わがまま」、「気持ち」として語られる、子どもへの思いや自分と子どもとの関係をめぐる日本語。語りの中で最も多く頻繁に現れる。その語りの根底からは、日本、日本人、日本語の存在が予めあるものとして扱われていること、日本語は当然保持しなければならない／ぜひ保持してほしいものとして認識されていること、日本語でお互いに話すことで親子の紐帯が強まる実感があること、子どもが日本語を話すことが自らのアイデンティティの一部となっていることが覗える。

(英語しか話さなかつた娘が、日本語で、しかも方言で話せるようになったことに関して)
HI0178：すごくやっぱり、どこかで寂しかったし、日本人なのに、娘もちょっとは日本人だけど全部英語で、寂しかったし、まあでもそれで日本語になってや

っぱりすごく、絆が深まった、っていうか私はすごく愛おしく彼女を思う、ようになったです前より。

HI0181: …何か初めてですねえ。{笑}ちっちゃな、日本人の友達ができたっていう感じ。

YK0388: 日本に帰る理由もなくなってくるとなると、自分が日本人であるということを、ここで保つにはやっぱり、ことば? しかないと思うんですよ。まその言葉を継続していくと共にやっぱり自分の子どもにもそれを引き継ぎ、つつ、うん、ねえそれをこう保っていく、その、それ、そこ、そこが最後の砦っていうか日本人としての、…

YK0400: …日本のテレビなんか見ててもね…つぼで笑えるってかなりちょっとディープな {笑}日本人の心をもたないとこれ笑えないギャグみたいところで、あはあ っって一緒に、面白いねえっていっしょにいえるってところがねえ、すごく嬉しいんですよ最近。

(日本語を子どもに求めるのは「私のわがまままだ」というのに対して説明を求められ)
KA0603: (3秒) 分かんないなんかそれがなくなると一、こう一、私のこう、一部が、なくなるような、こう、ぽっと外されるような。

5 考察・結論

インタビューを特徴づけるいくつかのキーワードがある。「日本語」、「日本人」、「勝手な願い」をめぐっての語りである。

(1) 「日本語」についての語り

「日本語」についての語りにはまず、将来の備えのための日本語という考え方があった。「最低限の、(英語を忘れた私と／日本の親戚との)コミュニケーション」、「大きくなってから急に始められない」、「将来選択肢が増える」、「アドバンテージにしてもらいたい」といった実利的な側面を重視した語りである。一方で非常に多かったのは「100%同じ感覚で?...気持ちを分け合える」、「子どもに英語っていうのやっぱりすごい違和感」、「(英語だと)若干ちょっとニュアンスが変わって」、「日本語で話すのがいちばん、自分らしい」、「もうろくした時にも日本語で娘と息子には話したい」、といった親子の感情共有のための「日本語」である。また、「博多弁で返って来るので...すごいかわいい」、「何か初めて、ちっちゃな、日本人の友達ができたっていう感じ」といった、共有感以上の、自分の心の琴線に触れる「日本語」を子どもと分け合いたいとの願いに溢れていた。

(2) 「日本人」についての語り

「日本人」についての語りには、「やっぱり」が前置詞のように前接して「日本人だから...」、「日本人なのに...」、「日本人としての...」、「ディープな日本人の心」、「せっかく母親が日本人なんだから...」、「日本人であるということを引き継ぐ...」、「自分の子どもにもそれを

引き継ぎつつそれを保っていく...そこが最後の砦っていうか」と表現されていた。日本、日本人がどのようなものであるかが予め前提とされている語りが繰り返された。

(3) 母親の「勝手な願い」についての語り

「子どもと日本語で話したい」、「自分のエゴみたいな感じ」、「自分のわがまま」、「あたしの気持ちのよさのため?」、「(子どもの日本語が)なくなると私の一部がなくなるような、ぽっと外されるような」といった語りにみえる、母親の「勝手な願い」は、親子で気持ちを十分に通わせる、親子の愛のためには日本語が必要であるという見方から正当化されていることが見て取れる。

このように、母親の語りには「日本語」、「日本人」、それを支える「日本」の存在が予めあるものとして表出していた。しかし、何をもって「日本人」と考えればよいのだろうか。国籍、民族、エスニシティ、日本語、日本文化のいずれにおいても、日本人を定義づけるだけの力をもちえているとは考えられない。

今回の比較の対象となった高齢世代においては、子どもに日本語がほとんど継承されていない。本論文の最初の部分で述べたように、現在とは社会的背景が異なり、たとえ望んでも難しいことであった。しかし、子育て世代における少数派の親や、現在調査を進めている他世代や他文化においても、子どもに日本語を継承させないことを前向きに選択した親もいる。それらの親子間では気持ちの共有が少なかったり、親子の愛が薄かったりするという判断は誰にできるものではなく、事実でもないだろう。また、少なくとも今回の協力者の中では、英語の習得が進まず、英語の習得が進んだ子どもとの間でのコミュニケーションに日本語が必要であるといった問題を抱えている親はいなかった⁴。

なぜ、親子間で日本語は話されなければならないのか。今回の調査、高齢世代調査、そして今後継続する予定の他世代や他文化の調査も考慮に入れつつ、親が子どもに「継承」したいものは何なのか、「継承」とはそもそも何なのか、「継承語教育」とはどのような教育なのかを考え続けていきたい。

注.

¹ 本研究は、JSPS 科研費 15K12898 の助成を受けたものである。

² 国内外をつなぐ「母語・継承語・バイリンガル教育研究会」(<http://mhbj.jp/>) はその例である。

³ 欧州圏の近年の研究として、ビアルケ千咲(2011)、村中雅子(2010)、渋谷真樹(2010)、若井・若井(2015)などを挙げるができる。

⁴ 継承語教育の意義として、現地語が話せない親と現地語の習得が進んだ子どもとのコミュニケーションに必要だという議論がある。

<参考文献>

- Miyake, K. (2015) What made Japanese Female Expatriates Retain and Recreate their Sense of Japanese Identity?: *The Conference of The Sociolinguistics of Globalization, The University of Hong Kong*, 3-6 June 2015. <http://www.sociolinguistics-globalization-hk2015.com>
- 海外子女教育振興財団 <http://www.joes.or.jp/>
- 外務省 (2013) 「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会最終報告書」
- 外務省 (2015) 「海外教育 諸外国・地域の学校情報」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/index.html

- 川上郁雄編(2013)『「移動する子ども」という記憶とカ-ことばとアイデンティティ』くろしお出版.
- 渋谷真樹(2010)「国際結婚家庭の日本語継承を支える語り：スイスの日本語学校における長期学習者と母親への聞き取り調査から」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』6, pp.96-111. 母語・継承語・バイリンガル (MHB) 教育研究会.
- ビアルケ千咲(2011)「ドイツの母語/継承語補習校の事例：言語使用とその基底要因：ドイツの母語/継承語補習校の事例に基づいて」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』7 pp. 87-105. 母語・継承語・バイリンガル (MHB) 教育研究会.
- 三宅和子(2014a)「イギリスにおける永住型日系ディアスポラの言語生活—国際結婚した日本人女性と日本人コミュニティの形成—」『文学論藻』第88号, pp.45-63. 東洋大学.
- 三宅和子(2014b)「海外における日本語・日本文化の継承はアイデンティティとどう関わるか—国際結婚女性の過去と現在—」『社会言語科学会第34回大会発表論文集』pp.170-173. 社会言語科学会.
- 三宅和子(2015)「イギリスにおける日本人の国際結婚女性の言語生活—その社会的背景と子育て世代の日本語の保持・継承」『東洋通信』第52巻第2号, pp.82-94 東洋大学.
- 三宅和子・岩崎典子・川上郁雄(2015)「複言語使用者は日本語・日本をどのようにとらえ、どのように向き合っているか」『第18回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』pp.59-76. ヨーロッパ日本語教師会.
- 村中雅子(2010)「フランス在住日系国際児と日本人母親は日本語継承にどのような意味を見いだしているか」『異文化間教育』31 pp.61-75 異文化間教育学会.
- 文部科学省(2013)「日本人学校等の継承語教育調査実施事業」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kouritsu/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/09/10/1339379_1.p
- 若井誠二・若井ベルナデッテ(2015)「継承語学習グループでのささやかな取り組み」『日本語教育連絡会議論文集』Vol. 27, pp.103-113. 日本語教育連絡会議.

「移動する子ども」という記憶に親子はどう向き合うのか

—幼少期より複数言語環境で成長した大学生とその親の語り—

川上郁雄
早稲田大学

要旨

「移動する子ども」とは、空間、言語間、言語学習場面間（言語教育カテゴリー間）を移動する子どもという分析概念であって、その中心にあるコンセプトは「記憶」である。幼少期より複数言語環境で成長する子どもは、異なる言語で他者とつながる体験、つながらない体験が記憶として自身に刻み込まれ、子どもの複合的なアイデンティティ形成に影響していく。その過程は自らの言語資本と向き合う経験であり、記憶の意味づけはライフコース全般に及ぶ。

このような子どもの言語使用と言語学習に対する意識、その親の子どもに対する意識についてインタビュー調査を行った。子どもは親の願いや期待とは別次元で自分の言語資本を考え、自分のアイデンティティを捉えている。そこには、「家族の道程／家族文脈」が強く影響を与えていることがわかった。そこから、本稿は「移動する子ども」という記憶の研究の重要性を示唆した。

【キーワード】「移動する子ども」、「ありふれた複言語複文化経験」「言語バイオグラフィー・インタビュー」、「家族の道程／家族文脈」

1 問題の所在

大量人口移動の中には大人だけではなく、大量の子どもたちが含まれる。それらの子どもは大人の移動にともなって「移動せざるを得ない子どもたち」であり、それらの子どもたちが体験することは「ありふれた複言語複文化経験」（コスト他, 2011）であるといわれる。つまり、子どもの複言語複文化経験はごく日常的なことであるが、そのような「ありふれた複言語複文化経験」を通じて育成される複言語複文化能力はそれほど単純なものではない。このことは、次のように説明される。

「複言語複文化能力とは、程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力をいう。重要なのは、別々の能力の組み合わせではなく、複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである」（コスト他, 2011 : 252）。

また、この複言語複文化能力は「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」と捉えられるとコストらはいう。

さらに、子どもたちがこのような複言語複文化能力を身につけていく背景には、家族が深く関わっているといい、コストらはそれを「家族の道程／家族文脈」と呼ぶ。つまり、一般に、個人は一定期間家族の歴史に組込まれ、そして大人は外国旅行や配偶者選びを行い、その結果、家族は二国接触や複数国での生活を体験する。同時に、移住と社会的上昇をめざす計画を立てていくことによって、家族にとっての複言語複文化の状況は、家族の道程の中で意味を持つようになる。その結果として、複言語話者は、社会的資本として言語文化資本を増やすように導かれていく（コスト他, 2011）。

本研究で使用する「移動する子ども」とは、これらの背景を持つ人のあり方を考えるための分析概念である。「移動する子ども」とは、「空間を移動する」「言語間を移動する」「言語教育カテゴリー間を移動する」という3要素を持つ概念であるが、目の前の子どもをいう「実体概念」ではない。そして、重要なのは、この分析概念のコアにあるのは、幼少期より複言語複文化環境で成長したという記憶である。これを、「移動する子ども」という記憶と呼ぶ（川上編, 2013）。この「移動する子ども」という記憶には、家庭や学校、社会で経験する「複数言語で他者とつながる体験やつながらない体験、他者からのまなざしと自己省察」などが含まれる。そして、それらの記憶をベースに、複言語複文化能力やアイデンティティの形成が進められていく。

そのように考えると、前述の「家族の道程／家族文脈」は、子どもたちの「移動する子ども」という記憶にどう関わるのかということが、研究課題となる。この研究課題は、子

どもたちが自らの「複言語性と向き合う自己の確立」という人としての生き方に関わる課題であり、それゆえ、家族にとっても、教育関係者にとっても、ましてや子どもたち自身にとっても、重要な課題なのである。

2 調査の概要

この研究課題を考えるために、日本の大学に通う二人の大学生とその両親にインタビュー調査を行った。二人の大学生は、国際結婚した両親のもと日本で生まれ、幼少期より英語と日本語を使用する家庭環境で成長した。調査は、まず大学生への半構造化インタビュー調査法による「言語バイオグラフィ・インタビュー」を行い、その後、それぞれの実家で両親へのインタビューを行った。インタビューの際、大学生には日本語、両親には日本語と英語を使用した。

まず、大学生には、幼少期より現在まで、時系列で、親の言語をどう学んだのか、複数言語をめぐる親子の関係、将来の希望等を尋ねた。また、その両親には家族の歴史、子育てについての思い、親の言語をどう教えたか、子どもへの期待等を尋ねた。その後、インタビューの内容を文字起こし、カテゴリー化し、子どもの語りと両親の語りの重なりと相違を整理した。その結果、以下の3つのテーマ、「子ども時代の複言語への気づき」「複言語学習・教育への思い」「アイデンティティ形成・思いと期待」が抽出された。

3 調査結果の概要

本研究で行ったインタビュー調査の詳細は、本稿の紙面の都合により掲載できないが、インタビュー調査を行った二人の大学生とその家族の概要は以下の通りである。大学生 A（男）はイギリス人の父と日本人の母のもと日本で生まれた。大学生 B（男）はニュージーランド人の父と日本人の母のもと日本で生まれた。どちらも、幼少期より家庭内で父親は英語、母親は日本語を使用していた。どちらの父親も子どもが小さいときは英語絵本の読み聞かせをやった。母親はどちらも海外留学などで英語を使用する生活に慣れていた。ただし、大学生 A も B も、子どもの頃に英語絵本を読んでもらったことは語らなかった。

中学校で英語を学ぶようになるが、学校英語に慣れない父親に対して、子どもは不信感があった。大学生 A の父親は、息子が幼少期より中学2年生まで毎年夏休みを1ヶ月以上イギリスで過ごすなど「英語環境」を息子に与えた。大学生 B の場合はそのような海外滞在経験は豊富になかったが、大学生 A も B も、英語テストのヒアリングには自信があったが、英語を読んだり書いたりすることは得意ではなかった。しかし、どちらも、アスリートとして国際大会に参加するようになる高校時代からは、海外の選手と接触することから英語学習へ主体的に取り組むようになった。

見知らぬ海外の選手に自己紹介するときはどう言うのかという質問に対して、大学生 A は次のように言う。

「お父さんがイギリス人で、日本で育った人ですって。まず絶対言うかなとは思いますが。だから英語が喋れる、そんなに喋れるわけではないですけどみたいな感じでいうかも知れない。まあ、日本で育って、もちろん日本語が主流ですけど、英語も喋るかなって感じで言うかなって感じ」。国籍は、「まだ二重国籍。多分、日本にはしようと思えますけど。」

大学生 B には、自分を振り返ってみて、いまどう思うかを尋ねると、

「最初はやっぱり日本人がいいと思ってたんで。小学校の時とか。英語なんていい、って思ってんですけど、そこから、英語ができた方がいいな、なんで出来ないんだっていうのはあったけど、今はそうでもないですね。海外行って覚えればいいやとか（中略）。いろんな人がいていいなっていうのはあるんで。」

「僕も、たとえば、海外とか行ったら、もう関係ないわけじゃないですか。日本人だの、ハーフだの、とか。特にヨーロッパとか行けば、何人と何人のハーフでとか、わかんないですし。（中略）ただ、自分は日本人なの、というのは思ってますけど。そこはあるんですけど、そんなに違いは意識していないっていうか。」と答えた。

4 考察

この調査結果から考察されるのは、以下の諸点である。

（1）子ども時代に見られる複言語への気づき

大学生 A も B も、「家庭内のふたつの言語」や「父親とは英語、母親とは日本語」、さらに「父親とうまくコミュニケーションできない」ということから、幼少期より複言語性への気づきが生まれた。学校へ行くようになって、自分の名前がカタカナと漢字の混ざった名前や、外見は異なるが「日本語が話せるんだ」という他者のまなざしなどからも、自らのもつ複言語性への気づきがあった。（2）複言語学習・教育への思い

大学生 A、B の父親は、子どもが小さいとき英語絵本の読み聞かせをした。大学生 A の父は「親の言語は best gift」と言い、「夏休みの滞英経験」を息子に与えた。どちらの母親も、子どもに「英語を与えたい」という意識があった。一方、子どもである大学生 A も B も、父親の言語（英語）は「感覚で覚えた」という。逆に父親から英語を教わったという記憶はない。だから、「リスニングは満点」「苦もなくやっている感じ」「（英語を）「聞く」のは100%」と言いながら、「だから英語が喋れる、そんなに喋れるわけではないですけどみたいな感じ」（大学生 A）、「会話はだめ。聞くのは、結構いい。読み書きはだめ」（大学生 B）という言語意識がある。

（3）スポーツと言語意識、そして自己表象の変化

アスリートの大学生 A、B は、ふたりとも、「海外大会への参加」から英語力を意識するようになる。「大会に出ると、積極的に（他国の選手と英語で）喋りに行ったり」（大学生 A）、「英語ができた方がいいな」（大学生 B）という意識になった。競技を通じて、自己表象としての名前がカタカナや漢字の混ざっていることをむしろ肯定的に見るようになる。たとえば、小さい子どもの頃は「目立っちゃうのが、嫌」、「最初はやっぱり日本人がいいと思ってた」が、競技をやるようになって「カタカナ（の名前）がインパクト」があると思うようになった（大学生 B）と語る。

（4）親の子どもへのまなざし

国際大会へ出場するとき、どちらの親も、子どもが日本代表となることを当然と見ている。たとえば、大学生 A が「日本で生まれ、日本で育てられたのだから、日本の代表で出場するのは当然。彼は、Japanese です。」という大学生 A の父親、また大学生 B の父親は先祖がオランダ出身であるためか、「特にニュージーランドのことは教えない。（国籍は）息子にまかせている」と語る。日本人の母親も国籍については「あまりこだわっていない」という（大学生 B の母）。

5 結論

今回の調査結果と考察から、以下のことがわかった。

(1) 複言語性

- ・親は幼少期より複言語環境を与える。
- ・子どもは幼少期より複言語性を意識する。
- ・子どもは父親の言語で十分コミュニケーションできない。
- ・フラストレーションと父親の権威への不信が生まれる。
- ・複言語に対する親の姿勢が、子どもには必ずしも理解されない。
- ・しかし、子どもは、成長するにつれて、また海外で活躍することを通じて、自らの複言語性を見直す。
- ・その結果、言語学習に主体的に向き合う。

(2) 自己表象

- ・成長とともに自己表象、あるいは自己表象についての意識は変化する。
- ・親からの言語文化資本に対する認識も変化する。
- ・スポーツへの取り組みを通じて複言語複文化能力への気づきが深まる。
- ・家族との関係、社会的文脈、他者のまなざしによって、自己表象は変化し続ける。

以上のことから、「移動する子ども」という記憶に家族の道程／家族文脈はどう関わるのかという研究課題について以下のことが示唆された。まず、幼少期より複言語環境を作る親の気持ちと、その中で成長する子どもの記憶は、必ずしも一致しない。しかし、その子どもの記憶は、家族、学校、自分の競技など他者との関わり、まなざし、評価、相互作用によって形成される。その記憶には、自己表象の動態性が関わる。

したがって、「移動する子ども」という記憶は、個人の記憶ではなく、家族、社会の中で構成され、人を作ることになる。「移動する子ども」という記憶とは、「自分が思うことと他者が思うことによって形成される意識」(川上編、2010)であるが、「他者のまなざし」と「自己表象」という社会的関係性、「ありふれた複言語複文化経験」(コスト他、2011)への気づきを通じて、「複言語性と向き合う自己の確立」という課題へつながる。

今後は、「移動する子ども」という記憶の研究対象化、子どもの複合的な生を総合的に捉える実践研究、すなわち「移動する子ども」学の構築および「ありふれた複言語複文化経験」(コスト他、2011)を言語化する教育実践、たとえば、「言語ポートレート」(Busch, 2012)、「言語バイオグラフィ実践」(川上、2015)が課題となろう。

<参考文献>

- 欧州評議会 (2004) 『外国語教育 II-外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ 共通参照枠』(吉島茂・大橋理枝他訳編) 朝日出版社。
- 川上郁雄 (2011) 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版。
- 川上郁雄 (2015) 「複言語で育つ大学生のことばとアイデンティティを考える授業実践」『早稲田日本語教育実践研究』3,33-42。
- 川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2014) 『日本語を学ぶ／複言語で育つ—子どものことばを考えるワークブック』くろしお出版。
- 川上郁雄編 (2006) 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもたちのことばの教育を考える』明石書店。

- 川上郁雄編 (2010) 『私も「移動する子ども」だった-異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』 くろしお出版.
- 川上郁雄編 (2013) 『「移動する子ども」という記憶と力-ことばとアイデンティティ』 くろしお出版.
- コスト, D.・ムーア, D.・ザラト, G. (2011) 「複言語複文化能力とは何か」 (姫田麻利子訳) 『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』 第 49 号, 249-268.
- Busch, B. (2012) The Linguistic Repertoire Revisited, *Applied Linguistics*, 33/5, 503-523.
- Garcia, O. & Li Wei (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism: Language in the City*. Oxon: Routledge.

日本語のために移動する学習者たち

—複数言語環境のヨーロッパで—

岩崎 典子
ロンドン大学 SOAS

要旨

本稿では、多言語環境であるヨーロッパ諸国（ポーランド、フランス、オランダ、スペイン）で生まれ育ち、英国で日本語を専攻し日本留学した4人の学生がどのように日本や日本語と遭遇して日本語を専攻するにいたったのか、そして、日本語専攻4年目にはどのような言語アイデンティティを構築したのかを半構造化インタビューと言語ポートレートを通して探る。日本留学後の4人が描いた言語ポートレートから、それぞれが日本語を自分の核（頭脳・心臓）と捉えており、うち3人は母語同様日本語も心臓に位置づけ、自分にとって情意的に大切な言語であると感じていた。日本語学習者や教育者が日本語学習や留学の目的・成果を考える時、知識の蓄積や日本語能力の向上という認知面を重視しがちだが、生きた文脈で日本語使用の機会を重ねることによる日本語との距離感の変化、日本語を自分のものと捉える情意的側面への貢献も考慮することの必要性を示唆した。

【キーワード】 移動、留学、言語アイデンティティ、言語ポートレート

1 背景¹

1.1 欧州における日本語教育

国際交流基金 2012 年調査（国際交流基金 2013）によると、世界の日本語学習者数は伸び続けていて、学習者数が圧倒的に多いのは日本から地理的に近い東アジアや東南アジアの国々で、世界の日本語学習者のうち 54.1%は東アジア、28.4%は東南アジアの国々が占めるということだ。しかし、地理的に遠い欧州でも日本語学習者は増えている（岩崎 2013）。

欧州は周知の通り複数の国々（欧州評議会加盟国だけで 47 カ国）から成る多言語圏・多文化圏で、複数の言語や文化の存在は日常的なものである。そのような欧州において、2001

年に欧州評議会が出版したヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)は、各言語能力を高めることのみならず、複言語能力・複文化能力の養成を提唱する。複言語能力とは、「程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言語でコミュニケーションし文化的に対応する能力」のことで、重要なのは「別々の能力の組み合わせではなく、複数に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力」であることで、「部分的能力も含まれる」(Coste, Moore, & Zarate 1997, 姫田訳 p.252)。CEFR の提唱する言語教育では、この複言語・複文化主義の養成により、相互理解民主的市民の育成も目指す。

1.2 英国における日本語教育

英国では原則として大学で語学を専攻する学生はその言語の話される地域に1年間留学することが必修となっている(Coleman 1998 を参照されたい)。また、欧州では就学目的で欧州内の他の国に移動する学生も多い。本調査の行われたロンドン大学の日本語科では、英国外からの学生の割合が例年 30-40%を占め、その多くが欧州諸国から英国に留学してきた学生である。

本研究では、多文化・多言語が日常的で当たり前の環境で育ち、英国に「移動」して、留学という「移動」を必須とするカリキュラムを選ぶ学生が、日本語をどのように捉え、自分の複言語資源の中で日本語をどのように位置づけているのかを探る。

2 方法

2.1 参加者

日本語学習者の留学経験前後の日本語観・日本観を探ること目的に留学前の学生から参加者を募集した結果、8 人が参加に同意した。うち英国出身と他の欧州諸国の出身が 4 人ずつであった。今回分析の対象となったのは、ポーランド(仮名: アンナ)、スペイン(ホセ)、フランス(ベル)、オランダ(ヤン)出身の学生で、それぞれ母語の他にも幾つかのヨーロッパ言語の学習・使用の経験があった。入学前から就労のため英国に移動していたアンナ以外の3人は、大学で日本語を専攻するために英国に移動し、4人ともカリキュラムの一環として3年目には日本に留学した。表1に4人の年齢と学習・使用言語を示した。

表1: 参加者のプロフィール

仮名	性	年齢	国籍	日本語・英語以外の言語 (カッコ内は学習した言語)
アンナ	女	24/25	ポーランド	ポーランド語 (韓国語、ドイツ語、ロシア語、ラテン語)
ベル	女	20/21	フランス	フランス語 (スペイン語、イタリア語)
ヤン	男	19/21	オランダ	オランダ語 (ドイツ語、フランス語、スペイン語)
ホセ	男	23/24	スペイン	スペイン語、カタルーニャ語 (フランス語、韓国語)

注: 年齢は留学前・後の年齢

2.2 手順: 半構造化インタビューと言語ポートレート

2011年の9月から留学することが決まっていた学生にまず同年6月初めに日本語学習の動機や日本語・日本観についての半構造化インタビューを行い、留学後の2012年10月に

も同様の半構造化インタビューを行った²。留学後には、インタビューのあと身体をかたどった線画の上に自分の言語を位置づける言語ポートレートを描いて説明することも求めた。インタビューとポートレートの説明は録音し文字化した。

言語ポートレートは、移民の子どもたちが自分のそれぞれの言語にどのような感情・気持ちを抱いているのかを見るのに役立つ方法として使われることが多かったが (Krumm & Jenkins 2001)、2002 年頃より言語教育に携わる教師が自分の言語資源についてどのように考え、感じているのかを探るためにも使われるようになった (例えば Busch 2006, 2012)。自分の思考や感情について語るのに比べ、空間を使ってイメージとして表現する時、自分とそれぞれの言語との関係、言語と言語の関係が明らかになる。例えば、姫田 (2013: 221) は、日本の大学生が描いた言語ポートレートを分析したところ、学生の多くは、母語である日本語や琉球語を大切に感じて心臓に位置づける一方、英語など学習対象として最も重視している言語を脳に、他の言語は手などに位置づけることが多かった³。また、Coffey (2015) は外国語教師を目指す英国の大学生のナラティブとポートレートの描写に使われたメタファを分析し、母語が核部分 (心臓・頭脳・胴) に位置づけられることが多いこと、言語が知識の集積として頭脳のみならず、個人的な経験を通して情意の対象となる心臓に位置づけることを報告している。

3 結果

3.1 インタビュー

4 人のうち 2 人は親の影響により家庭で常に日本語に接していた。カナダやイタリアでも幼少時を過ごしたベルは母親が日本人の継承言語としての日本語学習者で、幼少のころから日本語を聞き、夏には日本の祖父母や親戚を訪問することも多かった。ホセは、父が若い頃から柔道をし、日本語学習にも関心が高く能力試験で好成績を取って日本に招聘されたこともあった。周囲には常に日本語学習の書籍があり、家族で日本へ旅行したこともあった。ヤンはコンピュータゲームで見た現代的な東京の風景に惹かれ、早くから日本語を勉強したいと思っていた。高校生の時には、言語経験のために自ら計画して 2 週間海外に行くという課題があり、滞日経験のある英語教師の紹介で日本に行き学校訪問や観光をした。アンナはアニメを通して日本文化にも関心を持ち始め、アニメや歌で聞いた言語にも興味を持つようになった。4 人に共通していたのは、ヨーロッパ言語と大きく異なる日本語への強い関心だった。また、アンナ以外の 3 人は幼いころからか少年期に日本を経験した親や教員の影響を受け、自分も直接日本を経験していた。

3.2 言語ポートレート

図 1-4 にポートレートの上部を示した⁴。アンナにとって、話しやすい言語はポーランド語と英語 (口) であったが、日本語は聞きたい (耳) であり、読みたい言葉 (目) であった。大事な言語は日本語とポーランド語の二つ (心臓) ("The most important for me are Japanese and Polish") で、この二つの言語でこそ自分の気持ちを伝えたいと言う。(例えば、「楽しみにする」という気持ちはポーランド語では伝えられないと言う。) インタビューでは、もしこのポートレートを留学前に書いていたなら、毎日日本語専攻の学生として日本語学習に集中していたので日本語を全員のあらゆる箇所に書いていただろうという。("I would have probably put many many many many Japanese Japanese Japanese Japanese because I

had to study so much. I was even dreaming kanji."）。アンナは、留学というテストを通して日本や日本語への自分の気持ちを確認できたという。

ホセにとって、考える言葉（脳）はカタルーニャ語とスペイン語であったが、日本語と英語を最も好きな言葉（心臓）と感じていた。英語は、英国に住んでいる自分が一番良く使っているから心臓に、日本語は、よく使っているかとか流暢かどうかに関わらず好き（"It is because I like it very much. **It has nothing to do whether I use it or not or whether I am fluent or not. I just like it**）なので心臓に位置づけたという。ポートレートでも英語と日本語を比べると、日本語の方がもっと心臓の中心的な位置であるという。

ベルの場合は、母語のフランス語で考えるので脳（脳にある3言語の中でも大きい位置で）、最も強く心臓の中で感じると言いつつも、英語と日本語も感じる言葉（心臓）とし、どれも大切な言語であると考えていた。口にもやはりフランス語、英語、日本語を位置づけていた。イタリア語やスペイン語はあまり使わなくなったけれどいつか身につけたい言葉として手に位置付けていた。

ヤンは、ユーモアなど一番感じる言葉としてオランダ語を心臓に、大学生活を通してよく使った言葉はソーシャルな場面で使いやすいため口に、日本語は、間違えずに正しい日本語を使うために脳を積極的に使うという理由で脳にも位置づけ、書くのが好きという理由で手にも位置づけていた。かなり学習したもののあまり使わなくなったドイツ語・フランス語・スペイン語は「再起動」したい言語として胃のあたりに位置づけていた。

図1 アンナ



図2 ホセ

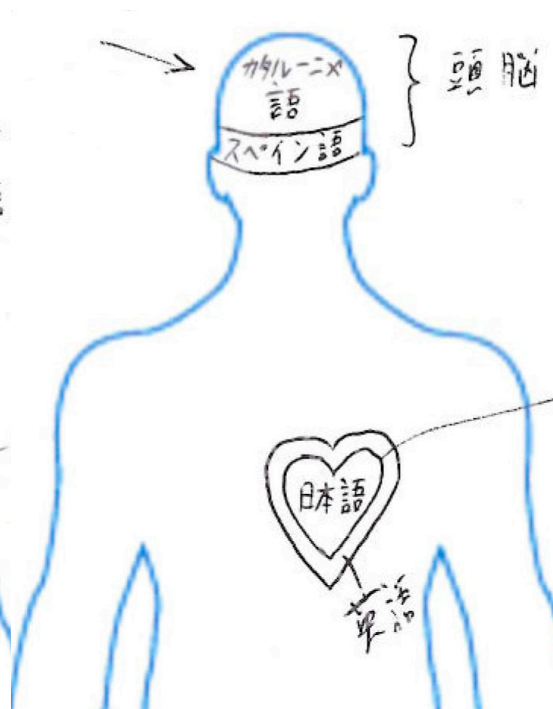


図3 ベル

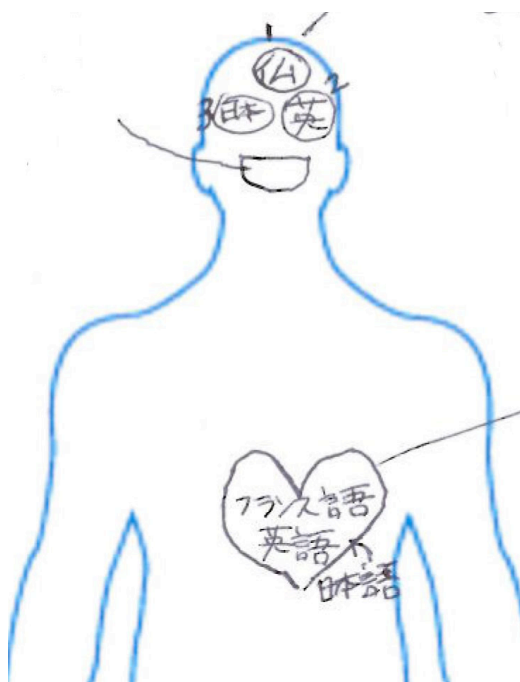


図4 ヤン



4 考察

今回対象となった4人は全て日本語を自分の核と捉えていた。日本語のために移動するという動機の高さを反映している。特に注目すべきは、姫田(2013)の大学生が学習言語を脳に描き母語を心臓に描いたのに対し、日本語を認知の対象(脳)と捉えたのはヤンのみで、3人が日本語を情意の対象(心臓)としていたことである。これは1年間の留学中に生きた文脈で日本語を使ってやりとりし、日本語使用を重ねて身近に経験したことによる「日本語との距離感」の変化と考えられる(川上他2011)⁵。

アンナのインタビューでの語りでわかるように、留学前も学習対象として日本語に集中していたので、留学前も日本語が全身の要所や脳にあったかもしれないが、流暢かどうか関係なく好きであるというホセの語りが示すように、日本語が学習対象を越えて、情意的な核になったようだ。

また、4人とも多言語環境で育ったため、母語 vs. 日本語という(時には二者択一的な)捉え方ではなく、日本語も言語資源に加えているという意識が強いようだ。特に幼少時から移動が多かったベルは、心臓以外の言語(特に英語)も学習することを日常的なこととして育ったため、自分の融合的な言語・文化アイデンティティに違和感がないようだ。

5 結論と示唆

4人のうち3人の日本語学習の引き金となった一要因は、直接の日本旅行か、日本旅行・滞在を経験した人からの影響であり、「移動」影響の波及が見られた。

留学後、日本語を専攻した4人の学生は日本語を自分の内包的な核として捉え、うち3人は情意的(心臓)に捉えていた。Coffey(2015)によると、ある言語を自分の核と捉えるか周辺部分と捉えるかは言語能力とは直接関係せず、自らのアイデンティティなど情意的

側面と関わっていたということである。

従来、言語学習の目的や成果は、知識（語彙、表現など）の蓄積や流暢なコミュニケーション能力の向上と捉えがちであるが、日本語を情意的な核として捉え自分にとって掛け替えないものとするこゝも、今後日本語学習の目的として捉えることが、学習者にとつても教師にとつても有意義なのではないだろうか。

注.

¹ 謝辞：本研究活動を助成してくださった明治神宮、文字化作業の大部分を行った行木瑛子さんに感謝の意を表したい。

² 使用言語は英語か日本語としところ、留学前は4人とも英語を選んだが、留学後は部分的に日本語を使う学生（ヤン）、すべて日本語でやりとりした学生（ベル）もいた。

³ 姫田(2013)ではフランス語で紹介されているが、個人的に依頼してデータ原画・原文を閲覧した。他にも Busch (2012)はドイツとフランスの国境に近い Saarland でフランス人の父とドイツ人の母を持ち、2国のイデオロギーの間で苦悩するドイツ語教師のアイデンティティを分析した。

⁴ 本来全身の中での各言語の位置づけを見るのが適切だが、4人とも核と考えられる上部（心臓、頭）に自分の主な言語をすべて描いていた。

⁵ 本調査の4人は留学前に言語ポートレートを描けなかったため留学前後を直接比較できないが、2015年の留学前の学生14名の言語ポートレートでは日本語は頭脳に描かれることが多く、心臓を描いた9名のうち心臓に日本語を位置づけたのは1名のみであった。

<参考文献>

- Busch, B. (2006) Language biographies for multilingual learning: Linguistic and educational considerations, in B. Busch, A. Jardine, and A. Tjoutuku (Eds.), *Language Biographies for Multilingual Learning. PRAESA Occasional Papers* No. 24, pp. 5–17.
- Busch, B. (2012) The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33 (5), 503-523.
- Coffey, S. (2015) Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits. *The Modern Language Journal*, 99(3), 500-514.
- Coleman, J. (1998) Language learning and study abroad: The European perspectives. *Frontiers: Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(2), 167-203.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009) Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Krumm, H-J. & Jenkins, E-M. (2001) *Kinder und ihre Sprachen-lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien, Eviva.
- 岩崎典子 (2013a) 「留学前後の日本語学習者の日本観・日本語観—複文化複言語使用者として—」『比較日本学教育研究センター研究年報』第9号, pp.175-182.
- 岩崎典子 (2013b) 「ヨーロッパ日本語教育の現状と展望—多文化・多言語を礎としたネットワークと協働—」『大阪大学 日本語・日本文化 国際フォーラム ヨーロッパにおける日本語教育の現状と展望 報告書』pp. 2-12. 大阪大学日本語日本文化教育センター.
- 川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2011) 「「移動する子どもたち」は大学で日本語をどのように学んでいるのか—複数言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに」, 『早稲田教育評論』第25巻, 第1号, pp. 57-69.

- 国際交流基金編（2013）『海外の日本語教育の現状 2012 年度 日本語教育機関調査より』第 121 号, pp. 56-65, 日本語教育学会.
- 姫田麻利子（訳）（2011）「複言語複文化主義とは何か ダニエル・コスト、ダニエル・ムーア、ジェヌヴィエーヴ・ザラト」『大東文化大学紀要』第 49 号, pp. 251-268.
- 姫田麻利子（2013）Portrait des langues d'edudiants japonais, 『語学教育研究論叢』第 30 号, pp. 1-18.

ワークショップ

日本語ネイティブ教師とノンネイティブ教師の対話

—ヨーロッパの日本語教育現場での協働を考える—

篠崎 摂子、エヴリン・ルシーニユ=オドリ（パリ日本文化会館）

大島 弘子（パリ・ディドロ大学）

ジャン・バザンテ（フランス国立東洋言語文化大学）

1 ネイティブ教師（NT）とノンネイティブ教師（NNT）に関する意識の確認と共有

はじめに参加者に質問紙を配布して、このテーマに対する意識の確認を行った。そして、各質問に対する回答およびコメントを会場全体で共有したところ、以下の通りだった。

(1)「学習者としての経験および考え方：外国語を習うなら NT のほうがいい」について、「はい」と「どちらともいえない」が約半数ずつ、「いいえ」は少数だった。全体に NT 志向が高めだが、「NT の授業は全くわからなかった」というコメントもあった。

(2)「教師としての経験および考え方：NT と NNT は教え方や学習者からの信頼が異なるか」について、ほぼ全員が NT と NNT では教え方が異なると答えたが、「教師個人の能力や経験にもよるので一概にどちらがいいとはいえない」というコメントもあった。

(3)「NT と NNT では地位や役割が異なるか」については、明確な回答が得られなかった。

2 本テーマに関する論点の紹介

2012年の国際交流基金の調査では、世界の日本語教育の現場における NT の割合は23.2%だったが、西欧では73.0%（フランス79.7%）と非常に高くなっている。

カイザー（1995）は、欧米では NT と NNT の役割が伝統的に区別されてきたことを指摘したうえで、日本国内の大学で日本語教育に携わる NNT としての役割を述べている。

加納（2010）は、日本で NT と NNT の役割観調査を行い、日本語の知識・能力、教え方・指導法、日本語の使用、社会的な側面の、それぞれ優位と認識された点をまとめている。

KONGJIT・吉田（2012）はタイの大学でのティーム・ティーチングにおいて、学習者が NT と NNT の区別より、それぞれの使用言語を重視していることを指摘している。

田中（2013）は、NNT は言語的に NT を超えることができなくても学習経験その他で優位性がある、という考え方に疑問を呈し、両者の権力関係の脱構築を主張している。

DERIVRY（2006）は、フランスの英語教育では教師自身が NT を正統的と認識する傾向が強いことを指摘し、「複言語」主義的な言語教育の必要性を述べている。

3 フランスからの現状報告

3.1 ノンネイティブ教師の立場から

フランスと日本の高校、大学で NNT として日本語を教えた経験から、NT と NNT の対話の重要性を指摘した。対話には「話し合い」と「協働作業」があるが、その効果として

学習者に良好な教育環境が提供でき、新しい発見がある。しかし、フランスの多くの機関ではNTとNNTの役割分担が存在し、対話の成立には、環境（相手、場所、時間）と、対話に取り組もうという気持ち（発言の意志、受容的な態度）が必要である。

対話を阻害する要因としては、NNTの言語的コンプレックス、専門の違い、身分の違い（労働条件、教育文化背景）、そして対話の危険性（自己の崩壊）がある。その解決方法としては、お互いに①両者の違いや長所を尊重し、②母語と第二言語の習得および運用の違いやNNTの利点を認識し、③言語や言語学習そのものへの知識を深め、④気軽に共同で仕事をする事で「対話」が生まれる、と考えている。

3.2 ネイティブとネイティブ、ネイティブとノンネイティブ協働

日本国内とフランスその他の国でNTとして日本語を教えた経験から、NTとNNTだけではなく、NTとNTの間でも対話が必要なことを指摘した。

そのためには、お互いの相違点を理解し、立場・専門の違いを超え、チームでの協働作業が必要である。そこでは、助け合いができ、お互いの負担が減って仕事がやりやすくなるようにしたり、お互いの長所・強みが引き出せるようにすることが重要である。また、学生情報を交換・共有し、指導と一緒に参加したり、問題があるときは、相談してチームとして解決することが、相手の教師観、学習文化を知る良い機会となる。

対話がスムーズになるためには、お互いに相手が授業でやっていることに興味・関心を持ち、相手の教師文化・学習文化を把握することが必要で、いつも雑談しながら数多く接触して助け合える関係作りを行うことが重要だ。

4 まとめ

本ワークショップは、参加者とともに「日本語教育現場でのネイティブ教師（NT）とノンネイティブ教師（NNT）の協働」について考えることを目的に実施した。本来は2、3の報告を元に会場の参加者に議論を行ってもらう予定だったが、時間の関係で実施できなかった。参加者が、本ワークショップを通してこのテーマに対する認識を深め、NTとNNTのよりよい協働を行うための今後の対話に結びつくことを期待したい。

<参考文献>

- カイザー・シュテファン（1995）「ノンネイティブ日本語教師の役割—異文化間教育の現場としての日本語教室を目指して—」、『筑波大学留学生センター日本語教育論集』10, pp.95-106.
- 加納千恵子（2010）「大学院における日本語教師養成の課題：ネイティブ・ノンネイティブによる教師役割観の違い」、『国際日本研究』2, pp.99-116, 筑波大学.
- Saranya KONGJIT、吉田直子（2012）「ティーム・ティーチングにおけるネイティブ教師とノンネイティブ教師の役割分担—チェンマイ大学初級日本語クラスのタイ人学習者の期待—」, 国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要第9号, pp.99-116, 129-137.
- 田中里奈（2013）「日本語教育における「ネイティブ」/「ノンネイティブ」概念 言語学研究および言語教育における関連文献のレビューから」, 『言語文化教育研究』11, pp.95-111, 言語文化教育研究学会.
- Martine DERIVRY (2006) Les enseignants 'natifs' et 'non natifs' de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ?. *Travaux de didactique du FLE* 55 :100-108.

日本語教育におけるパフォーマンスラーニング

—演劇的知を活かす—

仙石 桂子（四国学院大学）

Gehrtz 三隅 友子（徳島大学）

はじめに

コミュニケーション能力を目標とする言語教育において、ロールプレイの必要性は言うまでもない。本ワークショップでは、パフォーマンス・ラーニングの考えを取り入れ、教師自らが会話スキットを作成、ロールプレイによる上演を体験し、互いに振り返ることを目的とした。パフォーマンス・ラーニング（高尾 2006）は、からだを動かして表現し、同時に他者へ向けて表現することで、自分との対話さらに他者との対話を実現する学びである。教育学的意味においては創造的な自分を再構成する学び、言語教育においても目標言語を使ってコミュニケーションを図る自分を新たに作る学びと考えられるだろう。

1 ワorkshop実施内容

参加者は18名、見学者2名であった。実施内容は以下の通りである。

- 1) インプロの技法を使ったウォーミングアップ
- 2) グループによる会話スキットの作成（断り、誘い等の言語機能を題材とした）
- 3) 6グループによる上演（発表）
- 4) 評価（自己評価・他者評価、学ぶ目標と方法の確認）

2 評価

評価に関しては、他のロールプレイと比較して自己評価をした。表はその内容である。

- | | |
|--|-----------|
| 1) ロールプレイの内容（表現・ことば）と設定（人物）に関して | 5-4-3-2-1 |
| 2) ロールプレイの上演（動き・声・距離・非言語）に関して | 5-4-3-2-1 |
| 3) このロールプレイは、実際のご自分の授業で活用できそうですか。（改善点も含めて） | |
| 4) 活用する場合の留意点は何ですか。 | |
| 5) 授業で実施する目的は何ですか？ | |
| 6) その他 全体を通して | （表） |

3 考察

資料から読み取れるように、1)、2) の設問ではおおむね4以上と自己評価が高いことがわかる。また、3) の設問から、18名中活用できそうとしたのが15名であった。自由記述においては、演出家、観る人がいることの客観性、また口頭だけではない身体、頭、ことばによる現実に近い学習者自身の表現や関係性の構築への可能性を示唆している。

以上のことから、本ワークショップにより日ごろの授業の中で当たり前のようになされている自らの実践を振り返り、またロールプレイを教授法として改めて考える場となったと考えられる。からだとこえを使うことや、学習項目としての日本語表現とは何か、学習

者に提示する際、「対話（今回のシンポジウムのテーマ）」を体感し共有することができたと考える。また教師教育の場でこのような体験的な学習が必要なことも確認できた。

＜資料＞

★注（2015年8月に回収したアンケートを集計して簡略化したもの）

1) ロールプレイの内容（表現・ことば）と設定（人物）に関して

5	4	3	2	1
7	11	0	0	0

- ・見本・モデルとしてのものとして（トラブルを入れないようにした。）おもしろさは減？
- ・練習しがいのある表現。・和式トイレの使い方を教えてもらう。

2) ロールプレイの上演（動き・声・距離・非言語）に関して

5	4	3	2	1
5	11	2	0	0

- ・がっかりした時のカバンを落とす動作が即興だったが、とても良かった。
- ・演出家がいて、楽しかった。
- ・練習では感謝の気持ちを表すのにハグしようとしていたが、それが自然にできていた。

3) このロールプレイは実際のご自分の授業で活用できそうですか。（改善点含む）

18名中、活用できそうだとしたのが15名で1名が？（わからない）であった。

4) 活用する場面の留意点は何ですか。

- ・表情、動作、感情を含めて練習すること・演者が楽しむこと・学習者自身が演出家になること・文化を紹介する場となること・実際にある場面にすること・ほめる！楽しい雰囲気の中で・演じること、観ることの重要性

5) 授業で実施する目的は何ですか。

- ・感情を込めた表現を学ぶ・自分の発話と行動を客観的に見る・異文化理解につなげる・初級での表現の広がり関係性の構築・学習者自身の表現を作ること・依頼等の機能にもっと注目させる・文脈化・自律的な学習へつなげる・実際に使えるようにする

6) その他 全体を通して

- ・教科書を離れて実際に会話が進んだ時の対処ができる・演じる側の楽しさを感じた 楽しかった等・身体と頭とことばの関係について考えてみたくなった・ほぐれのバリエーションを学べた・口頭だけより現実に近い感じがあった

＜参考文献＞

- 高尾隆（2006）『インプロ教育—即興演劇は創造性を育てるか？』フィルムアート社。
 平田オリザ（2012）『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』講談社現代新書。

マルチ・メディア『ことばうたワークショップ』

芸術による相互関係の構築

山崎 佳代子
ベオグラード大学

言語習得のためには、教室に良い人間関係を築くことが大切である。マルチ・メディア『ことばうたワークショップ』は、ヴィゴツキーの発達心理学における最近接領域や内言などの概念を応用したオータナティヴな教室活動で、コミュニティー・ビルディングを目的としている。詩歌の素材を、音楽や視覚芸術作品と組み合わせることによって、参加者の内的な発話、他者にむけられた表現を真に動機付け、教室における相互関係を深めることができる。これまでの参加者は、創造性、非日常性、楽しさ、温かい雰囲気、リラックスした対話、自由な言語表現、すがすがしさなどを特徴として挙げた。本稿は、マルチ・メディア『詩歌ワークショップ』を以下の順序で紹介する。

・理論的枠組みと基本理念・『ことばうたワークショップ』の基本形式・韻文テキスト選択の基準・音楽の導入・視覚芸術作品の導入と内的な言語行動の喚起

1 理論的枠組みと基本理念

ヴィゴツキーは、人間は相互関係のなかで発達すると考え、遊びは、次の発達段階(最近接領域)を準備すると主張した。『ことばうたワークショップ』は、ヴィゴツキーの心理学における「遊び」の概念から出発し、韻文を素材とする表現活動である。韻文の素材は、多義性に富み、また音楽性が高く、視覚的なイメージも豊かであり、参加者に感動をあたえ空想力を喚起する。また音楽や視覚芸術作品を組み合わせることによって、沈黙や瞑想の時間を確保し、内言を活性化することができ、表現活動に自由をもたらし、参加者の感動の共有を可能にする。『ことばうたワークショップ』の基本理念は以下のとおりである。

・結果より過程を優先する。・教室活動での参加者の心理、感情を尊重する。・個人の表現、思考を尊重し、それを束ねて集団の豊かな表現を志向する。・感動することによって知識は意味を持つ。・シンプルな活動のフレームによって参加者の表現を活性化する。

2 『ことばうたワークショップ』の基本形式

2.1. 導入部

・大きな輪をつくり、参加者がそれぞれ名前を唱え、全体で復唱。・今の自分の気持ちを、ひとりずつ「見えない(空想の)鉛筆」で描き、その鉛筆を人に渡す。・進行者は、参加者の気持ちを糸のように巻き取り、見えない籠に入れる。

2.2. 中心活動

・モデル音読(原語・母語)する。・全員が、聞こえたとおりに繰り返す。・芸術写真を音楽とともに映写。・全員で、しばらく見つめる。・モデル音読の後から各自が発音する。・詩のコピー配布(母語と日本語を両方を併記した教材を準備する。)。黙読から音読へ。・ペアの活動。

一人が読み、一人が聴き交替。・映像を消し、音楽を聴きながら空間を移動する。・各自は自由に歩行しながら詩を音読し、途中で出会う人と視線を交わし、詩から好きな詩句を読みかわす。

2.3. 結びの活動

・音楽を消し、芸術写真を各自が好きな場所から見つめる。・それぞれが好きな詩句を発音して場所を移動し、他の人はその詩句を復唱する。・大きな輪に戻る。音楽を流しながら、ひとりずつ、好きな言葉をとなえて輪の内側に入り、人間による彫刻をつくる。・一人ずつ、自分の気持ちを唱え場所を移動、外側の輪にもどる。・各自が詩から選んだ言葉を唱え、聴き合う。

2.4. 『ことばうたワークショップ』の後日の活動

参加者は感想用紙に感想を書き、グループ全体の活動について評価して提出。授業で活用する場合は、語彙表、文法事項一覧をグループで作成する。

3 『ことばうたワークショップ』が教室に生み出すもの

感動を分かち合う喜びにより、参加者の信頼関係を築き、共同性を高めることができる。遊びのフレームを基本としているため、緊張、抑圧から学習者を解放する。音読の多様性によって、学習者はリラックスしてテキストを容易に暗記することができる。

多様な音読の活動を通して、翻訳活動に対する美的、音楽的、言語感覚を養い、文学テキストの翻訳活動に対する興味を喚起することができる。また二言語を併記した教材により、文法事項や語彙に対する知識欲を呼び覚ますことも確認できた。学習者は、自分の能力や感性に応じて表現できるので、積極的な学習態度を生む。これを支えるのは、音楽、美術、演劇的要素である。

活動が制御され規定されている教室活動とは異なり、予期していなかった発見、悟りがある。最終部のパフォーマンスでは芸術的な表現が体験できる。また日本語しか知らない人や学習者の母語しか知らない人がゲスト参加することで、通訳の活動も自然に発生する。

4 素材(韻文・音楽・視覚芸術作品)の選択

4.1.1 韻文作品の特徴

- ・韻文の多くは完結性を特徴とし、作品全体を活動に取り込むことができる。
- ・詩的言語は、暗示機能が強く、意味は多層的であり、様々な連想や感情を呼び覚ます。
- ・読み手の外的世界のみならず、内的世界に入り込むことができ、思想や感情を豊かにする。
- ・象徴言語によって、空想力を養う。見えない世界を見えるようにする。
- ・読む作品そのものに価値があり、単なる情報ではなく、記憶する意味に精神性がともなう。

4.1.2 韻文作品の選択

言葉は簡素だが、イメージが豊かで深いものを選ぶ。詩のほかに、短歌や俳句からも素材は選択できる。過去には、谷川俊太郎 (「黄金の魚」、「黒い王様」、「階段の上のこども」など)、高橋睦郎 (「無いという樹」、「十五歳」他)、白石かずこ (「鯨と話したことある?」、「ライオンの鼻唄」他)、池澤夏樹 (「海神」他) の作品を用いた。また、テーマやモチーフの共通する学習者の母語の詩を日本語の翻訳を添えて併用してもよい。異文化体験、比較文学、比較文化に対する興味を目覚めさせることができ、翻訳活動に不可欠な母語における文学的な感覚を養うことができる。

4.2 音楽と視覚芸術作品の選択

ピアノジャズ (La Scala, Keith Jarrett, 1997)、クラシック (ARBOS, Arvo Part, 1987) など、思索的な曲を使用している。視覚芸術作品は、多義的な芸術写真や抽象画を用いる。素材の選択や組み合わせは、自由でいい。『ことばうたワークショップ』は、全員参加のパフォーマンス芸術でありうる。小さな工夫を細部にほどこした演出で、教室を異化し、学習という行為に感動をもたらすことができるだろう。

<参考文献>

ヴィゴツキー レフ (2009) 『思考と言語』新読書社

鬼木和子 (2000) 「サジェストペディア」, 『日本語教授法ワークショップ』凡人社, pp. 104-129.

劇作りと対話

ーワークショップからみえてきたものー

斉木 ゆかり
東海大学

1 はじめに

劇作りは、学習者に3種類の「対話」を体験させる。すなわち、「劇中の対話作り」、「メンバーとの劇の内容についての対話」、「教師との対話」である。通常、授業においては「劇中の対話作り」に焦点が当てられがちであるが、「メンバーとの対話」は現実のコミュニケーションでの気づきを深めるための大切な機会である。しかし、教師は「メンバーとの対話」についてはどんな対話がされ、あるいはされず、学習者がどのような葛藤を体験したかを知る事はできない。そこで、今回のワークショップでは参加者が以下のタスクを体験し、そこで気づいた「対話」について参加者とシェアすることで、学習者の気持ちを理解し、授業における教師と学習者の対話や振り返りの方法を考えるきっかけとした。

2 手順

ワークショップでは具体的に以下の手順でおこなった。

- 1) 「回転寿司」
 - 「対話とは」というテーマで2分間ペアの相手を替えて3回対話した。
 - 上記のタスクの後、対話について一人一言で発言し全体でシェアした。
- 2) 「体と心ほぐし」
 - 様々な表情をして顔の筋肉を伸ばし、自由に体を動かして体と心の緊張を解いた。
- 3) 劇作り
 - 3人組になり、「ボルドー」というテーマで劇作りの話し合いをした。
- 4) 発表
 - 最初に無言劇（台詞のない劇）を発表し、その後、有言劇（台詞付きの劇）を発表した。
- 5) その人になって要約
 - 登場人物の立場で一人ずつ劇の内容を要約した。
- 6) 振り返り
 - グループでの話し合いで何を感じたか、教師は学習者へどのような働きかけをすべきかについて参加者全員で話し合った。

3 参加者の感想と考察

後日¹参加者から以下のようなフィードバックを得たので紹介する。

3.1.ワークショップで感じた事

劇の創作から発表までの過程で、初対面の仲間との距離がどんどん縮まることを感じた。これは役に、ぐーっと入り込んでしまったからこそかもしれない。私は、目の前で台無しにされた原稿が本当にあるように感じてしまい涙が出そうで、涙を堪えていた。互いに憎しみ合う関係を演じていたら、（相手を）大嫌いになっていたかもしれない。コミュニケーションを目的としたコミュニケーションではなく、ものづくりの過程を通して必然的に行われるコミュニケーションは、より自然な「対話（諸々含めて）」を生み出す。

<参加者A>

とても楽しかった。短い時間で、3つのグループが「ボルドーワイン」は重なっていながらも話の設定、展開が様々で興味深かった。「無言劇」を試してみたい。<参加者B>

3.2.教師の役割とは

教師は、ニコニコ、うんうん、いいねー、おもしろいねー、と「ポジティブに受け入れていますよ」の姿勢を意図的に、明示的に見せ続ける。真剣に「ポジティブに受け入れていますよ」が見えないと、この役割は存在の意味がなくなってしまう。<参加者A>

教師は、学習者が積極的に楽しく参加できる「場づくり」（および雰囲気づくり）をすることが大切かと思う。意欲的、演劇に関心のある学生からはどんどんアイデアが出てくるが、あまりこうした活動に慣れていなかったり、シャイな学生は心の壁を乗り越えなければならぬかと思う。その際、教師がモデリングなどすることも一つ。教師が恥ずかしがらずやることによって学生も「あ、ここまでやっていいんだ」と自分のやることのできる範囲がどこまでか、ということを経験できると思う。<参加者B>

3.2. 考察

ワークショップ参加者は劇作りを体験する事によって、学習者の気持ちに近づいたようである。「楽しかった」、「仲間との距離が縮まった」という感想は実際に体験してこそその発言であり、「教師の肯定的態度」、「モデリング」、「無言劇」は学習者との信頼関係の構築や授業に対する恐怖感の軽減、演技の動機付けのヒントになるであろう。今回のワークショップが参加者の今後の授業に何らかの形で役立つ事を願う。

<参考文献>

斉木ゆかり(2013)「口頭表現クラスにおけるドラマプロジェクトの試み」『日本語・日本語教育の研究-その今、その歴史』pp.54-63,スリーエーネットワーク.

¹ 参加者全員にメールにて「ワークショップで感じた事」と「教師の役割について」についてフィードバックを依頼した。その後許可が得られたコメントをここに掲載した。

口頭発表

演劇プロジェクト授業における相互自己評価

中山 由佳、中川 千恵子
早稲田大学

要旨

本稿はオリジナル演劇作品を制作・上演するプロジェクト型日本語授業における学習者同士の相互自己評価活動の意義と学習者の意識を分析する。本授業では、学習者自らが評価の主体となることによって学習に責任を持ち積極的に活動に参加するよう促すことと、学習者同士でしかわかりえない部分を成績評価に反映させたいと考えて相互自己評価を導入した。

「相互自己評価活動」では、基準に沿って具体的な根拠をあげつつ客観的に評価を行った学習者もある反面、意義を見出せないように見受けられる学習者もあった。このことから、改善策として評価基準を決める前に相互自己評価活動の意義について学生が話し合う機会を設け、学習者の意識化を図った。

【キーワード】 演劇制作、相互自己評価、学習者主体

1 学習者主体の演劇プロジェクト授業と相互自己評価

本稿は、学習者が主体となって活動する演劇プロジェクト授業における相互自己評価活動について学習者がどのように捉えていたかを報告し、その意義を考えるものである。

「演劇プロジェクト」は中級後半から超級の日本語学習者が、オリジナルの台本の執筆、練習、上演および上演関連のスタッフワークを行う。本授業は集団でひとつの作品を作り上げていく活動であり、人と関わり、交渉、調整を常に行うことが常に要求されるが、その多くは授業時間外で話し合いや練習を行うなど、教師が立ち会わない場で行われる。

こうした授業においてはその学習をどのように評価すべきなのであろうか。本授業はグループでの作品作りを通して、コミュニケーションについて考え、お互いの考えや立場を理解して、コミュニケーションできるような姿勢を身につけるということを目指¹としているが、学習者自身が学習状況を最もよく見ており、より妥当な評価をすることができる可能性があると考え。そこで、本授業では、学習者同士が互いの学習活動を評価し合う「相互自己評価」を行うこととした。

活動型日本語教育の「レポート執筆活動」における相互自己評価活動に関する報告はこれまでも数多くある。(市嶋 2014、古賀・古屋 2007、牲川 2003、細川 2002、村上・寅丸・森林 2009)。市嶋(2014)は、学習者が活動の当初、相互自己評価活動に対して躊躇や不安を感じていたが、他者との関わりが必要さが自覚され、学習者間に《関係性》が構築されていき、躊躇や不安が次第に解消された。また、このような《関係性》が構築されたことによって、相互行為が促進され、この相互行為によって自己の考えを明確にしていくことができ、評価を自分なりに意味づけていくことができた。またそれによって日本語学習への動機づけや日本語力向上につながった、と認識していると述べている。レポート活動が、個々が別々の問題意識をテーマにする授業である(古賀・古屋・三代 2010)

のに対し、集団で1つの作品を創造する活動である「演劇プロジェクト」は、互いの関与がより緊密である点から、本授業に相互自己評価を導入することは妥当でありまた機能するであろうと考える。

2 演劇プロジェクト授業

2.1 授業概要

「演劇プロジェクト授業」は、東京都内の某私立大学の日本語選択科目であるテーマ科目²と呼ばれる科目群の1つとして設置されている。本授業は、中級後半から超級の日本語学習者³を対象とした週3コマ（1コマ90分）、全15週間の授業で、40分程度のオリジナル演劇作品を制作し、大学内の講堂で一般公開の形で上演する。

担当教員は2名で、それぞれ木曜日2コマおよび金曜日1コマを担当する。学期前半は、木曜日は台本制作および上演会準備活動、金曜日は音声学習を中心とした活動を行う。台本作成に関しては、テーマ設定からストーリー作りを経て台本を執筆する。台本は基本的に学習者全員が携わる。ストーリーをいくつかの部分に分け、それぞれ少人数のグループで担当する。それぞれのグループで書き上げた台本を組み合わせ、その後、各グループの代表者が一貫性を持たせるために調整を行う。11週以降は木曜、金曜共に上演会に向けての練習および準備となる。学習者はキャストだけでなく、演出、美術、音響、照明、宣伝などのスタッフワークも担う。この時期には活動は授業時間外の自主練習や準備活動も加わり、メンバーは毎日ないし2日に1回程度顔を合わせることになる。その他、学習者間はLINEなどSNSを通して情報共有・意見交換を行っている。上演会は200人程度収容可能な講堂で行い、上演後は20分程度の客席との質疑応答を行う。上演会終了後は、振り返り活動として上演会ビデオ視聴、振り返りのディスカッション、相互自己評価、および最終レポート（振り返りレポート）を行う。

2.2 対象となる授業実践

本稿の対象となる授業実践は、第1期（2014年度春学期および秋学期）と第2期（2015年度春学期）である。それぞれの学期の授業の概要は表2の通りである。

表1 対象となる演劇プロジェクトクラス概要

期	第1期（2014年度）		第2期（2015年度）
学期	春学期	秋学期	春学期
学生数	22名	34名	32名
日本語学生 ボランティア ⁴	複数名	複数名	複数名
作品数	1作品	2作品	2作品

2.3 成績評価

本授業における成績評価の内訳は、平常点（宿題、音声タスク、学内オンラインページの使用、役割遂行、積極的かつ協力的な活動への参加）が70%、レポートが20%、相互自己評価が10%としている。相互自己評価は、学習者に評価権を委譲し、学習者間の合意で

確定した点数をそのまま成績に反映させることとした。

3 相互自己評価活動

3.1 相互自己評価のプロセス

本授業における相互自己評価は、学習者が主体的に行うものとして位置づけており、評価方法および評価項目は学習者が議論をして決定する。学習者はだれをどのように評価するかを決定し、上演会終了後、評価を実施する。

3.2 第1期における相互自己評価

3.2.1 春学期

第1期春学期においては、オリエンテーション時に簡単に説明した後、学期の折り返し点である第7週にクラスでディスカッションを行い、評価項目・方法を決定した。評価は10点満点中チームワーク4点、オリジナリティ（想像力・創造力）3点、情熱（やる気、行動力、笑顔、まじめ、熱心さ）3点という内訳になった。評価は台本を共同で書いたグループ内（4名～6名）で行うこととした。

評価は上演会終了1週間後に1コマを使って相互自己評価会を実施した。事前に評価項目、点数および評価の根拠を記入する欄を設けた評価表を配布し、学習者はそれに記入をして評価会に臨む。評価会はグループ内で行われ、グループ内合意が得られたところで全体で共有し、全体承認を持って確定とした。評価会の際には学習者より「グループ外で評価したい人もいるので評価したい」という提案を受け、全体で共有する際に評価を述べることとした。評価のプロセスの中で、初めはやりづらそうにしていた学習者が、根拠をしっかりとあげながら話し合っていた様子や、時に他者が「意見を出さなかった」との指摘に対し、「自分は言語力の問題でなかなか思うように発言できなかった」と自分の状況を説明して認識の摺合せをおこなうなど、交渉が起こっていたことから、その場に立ち会った教師は、相互自己評価活動は機能するという感触を得た。

3.2.2 秋学期

しかし、第1期秋学期においては、異なる傾向が見られた。春学期同様オリエンテーション時の説明後、第6週に評価項目・方法を話し合った。評価項目は、努力（授業時間外の参加度、献身、シナリオ作成時の意見表明、話し合いの整理、挑戦）5点、協力（チームワーク、ムードメーカーの役割、担当部分をうまくやる、人の話をよく聞く、ディスカッションをうまくまわす）5点とした。誰を評価するかに関しては、グループAは全員が全員を評価、グループBは、台本を共同執筆したメンバー内での評価実施となった。

上演会終了後、評価会を実施した。グループAは、時間をかけて一人一人点数と根拠を申し述べてその平均点を最終的な点数とした。グループBは、台本共同執筆グループで話し合っていたが、あまり深く検討をせずに評価を出してしまう者もあった。教師が「根拠を吟味してもう少し話し合うように」と促したところ、「たったの10%」という声が一人の学習者から上がった。このことから、当日立ち会った教師は、評価活動の意義が学習者に理解されていないのではないかという問題意識を持った。

3.3 第2期における相互自己評価

第1期秋学期の問題意識から相互自己評価プロセスを見直し、はじめに相互自己評価の意義についての話し合いを持ち、意識付けを行うことにした。具体的には相互自己評価の意義についての話し合いを第4週、評価方法・項目決りを6週目と7週目に行い、相互自己評価は上演会後に行った。

3.3.1 相互自己評価の意義についての話し合い

第4週目に、ランダムに4人1組、全8グループに分かれ①相互自己評価の意義②成績の成績配分(10%)の妥当性③評価方法の3点について議論し、その後全体共有を行った。

まず、評価する意義に関しては、教師が見えない部分を評価に反映させられることで評価がより学習者の陰の努力が認められフェアになるということが大きいようであった。それ以外には目標の明確化や活動に対する姿勢(責任感、頑張る力)、チームワークの強化など、活動への影響が挙がった。また個人の成長や自己発見につながるなど学びの面の意義も挙げた。

成績評価の10%を相互自己評価が占めることに対して、高く設定した方がいいという答えでは、教室外の活動を認めてもらいたいということからであった。これは、この時点ですでにかかなりの授業外活動が行われるということを感じていたのであろうと考える。また、10%かそれ以下とした意見には、主観的・独断的になる懸念や、成績に対する意識の違い、評価が成績に反映されることに対する責任の重さなど、不安を表す声が聞かれた。また、こうした学習者による評価の経験がないことによる不安の声もあった。

表2 相互自己評価の意義

活動への影響	<ul style="list-style-type: none"> ・ 責任感が強くなる。(1) ・ 頑張る力をもらえる。(1) ・ チームメイトの団結力の強化 (1) ・ 目指す目標がはっきりする。(1)
評価の公平性	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業外の活動・練習があるので、教師が見えずグループの人しか知らないところを評価できる。(4) ・ 客観的に評価できる。(1) ・ 納得する点数をもらえる。(1)
学び	<ul style="list-style-type: none"> ・ 成長をもらえる (1) ・ 自分の気づかないことを気付かせてもらえる。(1)
クラスメイトからのフィードバックの意義	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他の人から評価をもらったら嬉しい。(1)
評価への不安	<ul style="list-style-type: none"> ・ こうした方法に詳しくないのでどうしたらいいかわからない。(1)

表3 成績配分(10%)の妥当性

もっと高くてもいい (20%程度まで)	妥当	もっと低い方がいい (5%程度)
・ 教室外の活動は反映してもらいたい	・ 主観・個人的な独断が入るので	・ 個人的感情が反映される可能性がある

	<ul style="list-style-type: none"> • 学習者の評価は先生に参考になる • 他の人の評価する責任はあまりほしくない 	<ul style="list-style-type: none"> • GPA など気にする人がいる一方、全く成績を気にしない人もいる
--	--	---

3.3.2 相互自己評価方法・項目決めの話し合い

第6週、7週に、クラスを3-4人のグループにランダムに分けてディスカッションをした後、全体共有を行った。その後、どれを採用するか話し合い、最終的には多数決で決定した。その結果、(1)作品が同じグループでなおかつ係が同じ人同士で行う（今回は4人1組）、(2)無記名のアンケート形式で行い、点数評価およびコメントを記入する、(3)10%の内訳を自己評価4%に対し、他者評価6%とする、(4)評価項目は役割遂行、努力、協調性、態度、モチベーション、ディスカッションにおける活動、練習における活動で、それぞれ3段階評価（よくできた2点、まあまあ1点、できなかった0点）とした。

3.3.3 相互自己評価活動

上演会翌日に評価項目、点数、コメント欄のある評価用アンケートを配布し、翌週の授業での提出とした。1名を除いて全員が提出した。コメント欄の記述の分量は学習者によって異なり、「時間がなく書けません」との記載もあった。再度提出を求めたが、学習者からの修正はなかった。

3.3.4 最終レポートから見てきたこと

最終レポートでは、活動全体や音声クラスその他、相互自己評価に関してどう考えたかも書くように学習者に課した。相互自己評価の意義についてのディスカッションに関しては、「最初皆で相互自己評価の意義について考えてみたのは、みんなが相互自己評価の重要性を理解することができて良かった」のように、相互自己評価に対する理解の深まりを指摘する記述があった。また、評価項目は学習者自身が決定に関与することで適切なものになるという認識や、現実的には時間がタイトで詰め切れなかったという意見もあった。

相互自己評価活動自体に対しては、「他の人の評価をしながら自分と対照し、反省し、さらには成長につながる」「言語化（コメントを書くこと）によって経験として認識できる」など、学習者自身の学びにつながるという声があった。また、「学習者の積極的参加を促す」など活動への効果を述べたコメントもあった。

方法に関しては、直接顔を見て話し合いたいという学習者もいる反面、だれが評価したのかばれないようにしたいという主旨のコメントもあった。今回は無記名でのアンケート形式の記入・提出をもって相互自己評価としたが、学習者がこの形式を選んだ背景には学習者間の力関係やグループ内での信頼関係の構築度が影響しているように思われる。この演劇プロジェクト授業においては学習者同士がお互いに配慮をしながら一つの作品を合意のもとに制作していくことが重視されるが、第2期の授業においては日本語の習熟度や演劇経験、はっきりものを言うことに慣れている学習者がひっぱり、日本語に自信がなかったり強く出られない学習者が意見をなかなか言えないという状況があった。それに関しては授業内で一般的な事例として取り上げ、「お互いどのように配慮すべきか」ということについて話し合い意識化を図ったが、時にそうした意識は忘れてしまう様子も散見された。こうしたことから、学習者が互いに安心して評価し合える関係性を気付かなかったのでは

ないかと考える。

4 まとめ

本稿では、「意義についての議論」は作品制作活動や評価活動自体の理解を促進するということが確認できた。また、相互自己評価に関しては、その効果を認識している反面、個人的感情が反映されてしまうことや、成績に関わってくることにするプレッシャーなども学習者にとっての懸念要素であることがわかった。また、「アンケート」という形式のみでは相互自己評価活動が機能しづらいが、相互自己評価を安心してできる関係性を構築することの難しさも見えた。

今後は力関係のバランスを取り、信頼関係をいかに構築し、評価し合える関係性作りができるかの工夫を考えたい。また、学期の速い段階で「日本語力の差」をどう埋めるかについて議論をする、意見の言える人、言えない人のバランスをどうするかなどの議論をすることも試みたい。

注.

¹①本授業が学習者に対して提示する目標は①演劇作品を作るという課題を通して、想像力を刺激し、一人一人が持っている抽象的なイメージを、日本語で他の人に伝えられるような表現力を身につける②グループでの作品作りを通して、コミュニケーションについて考え、お互いの考えや立場を理解して、コミュニケーションできるような姿勢を身につける③日本語母語話者の発音を観察し、聞き手（観客）に伝わる話し方を身につける、の3つである。

² テーマ科目とは、日本語のある側面および日本文化・社会に関する特化したテーマを設定し、その学習活動を通して日本語を学ぶという授業である。

³ 学習者には、日本語科目の履修要件を満たす日本語母語話者も含まれる。

⁴ 日本語学生ボランティアは、公募または担当教員の知っている学生が登録をして授業に参加し、学習者の支援にあたる。

<参考文献>

市嶋典子(2014)『日本語教育における評価と「実践研究」 対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス』ココ出版。

古賀和恵・古屋憲章(2007)「活動型日本語クラスにおける『活動を認識するための活動』の重要性 - 『評価項目決め』活動と『終わりに』執筆活動の実践から」,『言語文化教育研究』第7巻,pp.2-31.

古賀和恵・三代純平・古屋憲章(2010)「クラス活動への『主体的参加』とは何か:『イベント企画プロジェクト』を対象としたアクションリサーチ」,『言語文化教育研究』第9巻 2号, pp.91-114.

牲川波都季(2003)「相互評価システムに対する学習者の意識—高等学校における<日本語表現>受講者へのインタビュー調査から」,『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』16, pp.117-142.

細川英雄(2002)「合意形成としての評価—総合活動型日本語教育における教師論のために」,『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15, pp.105-117.

村上まさみ・寅丸真澄・森林謙(2009)「学習者の主体性を活性化する活動デザイン—学習者が検討した『評価』の活動とその実際」,WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』,2009年度日本語教育実践フォーラム.

先輩日本語学習者と協働での作文活動における対話の分析と

そこから生起する学びの一考察

寺田 恵理

早稲田大学人間科学研究科

保崎 則雄

早稲田大学人間科学学術院

要旨

本稿では、ドイツ X 大学日本学科の 2 年生を対象に実施した、少人数グループでの日本語作文活動を取り上げる。学習者はメンバー相互やリーダーとの協働作業を通して各自の作文を書き上げた。学習者よりも日本語レベルが高く、同じテーマでの作文課題を経験したことのある先輩学習者がリーダーとして参加したグループに焦点を当て、グループ内でどのような対話が行われ、参加者にどのような学びや気づきが起こったか、収集したデータをもとに分析し、明らかにする。そして、先輩学習者との協働的活動での学びの可能性について考察する。

【キーワード】 先輩学習者、協働作業、対話、学びのコミュニティ構築、作文活動

1 研究の背景

近年、学習者が集まる場での学びが、教師主導型の一斉授業から学習者主体の協働的な学びにシフトしつつある。大学の授業では、オンラインで講義を視聴し、対面授業では体験型の学びやグループ活動をするなど、協働的な学びを重視するブレンド型授業が増えつつあり、その効果も報告されている（向後他 2012）。日本語教育においては、学習者主体の協働的な学びであるピア・ラーニングが積極的に取り入れられている（池田・舘岡 2007）。原田（2008）は、教室活動の日本語作文における実践で、仲間同士がお互いの作文を読み合い、内容を検討するピア・レスポンスの活動プロセスを分析した。ピア・レスポンスの活動経験者と未経験者の組み合わせでの活動において、経験者は未経験者に対し、ボトムアップ的な意味の確認を行ったり、相手に配慮を見せたり、L2 学習者としてのアドバイスをしたりし、経験者が未経験者へ足場づくりを示した例を紹介した。このように学習者同士の協働的な学びは、学年を超えたグループ、あるいは経験、未経験者混合のグループによって行われることも今後増えていくであろう。

そこで本実践では、日本語力の面だけでなく、同じ課題をすでに経験している先輩学習者と協働作業での日本語作文活動を行った。参加者同士がどのように相互作用し、人間関係を築き、学びのコミュニティの構成員となり、各自の作文を書き上げていったのか、その過程に焦点を当てる。ここでのグループ活動は、テーマについて考え、メモを作り、それに対し意見を交換し、書き上げるところまでとする。本稿では、グループ内でどのような対話が行われ、参加者にどのような学びや気づきが起こったか、収集したデータをもとに分析し、明らかにする。そして、学習者と先輩学習者の協働的活動での学びの可能性について考察する。本研究はケーススタディの形を取っているが、ここで得られた知見をまとめ、今後の先輩学

習者との協働的活動での学びに活かすことのできる提案を試みたい。

2 実践内容

2.1 実践の概要

本教育実践活動は、ドイツ X 大学日本学科の 2 年生を対象に参加希望者を募って行った少人数グループでの日本語作文活動である。学習者 12 名、グループリーダー 3 名（日本語母語話者 1 名、先輩日本語学習者 2 名）、研究補助者として現地の日本人留学生 1 名が参加し、2013 年 10 月から 12 月にかけて全 6 回（週 1 回 90 分）実施した。学習者 4 名、リーダー 1 名からなる 3 グループに分かれ（表 1、2 を参照。分析対象はグループ 1、2 のみとしたため、グループ 1、2 を記載）、日本学科の 3 教室を使用して行われた。作文のテーマは、①「私の生い立ち」（第 1 週～第 3 週）、②「どうして日本語を勉強しようと思ったか」（第 4 週～第 6 週）の 2 つであり、各テーマ 3 回で作文を完成させた。

表 1 グループリーダー

グループ	リーダー	性別	日本語	ドイツ語	指導経験
G1	G1L	男	母語	非常に高い	あり
G2	G2L	女	・4 年生 ・JLPT N2 レベル ・留学経験 なし	母語	なし

表 2 学習者

グループ	学習者	性別	日本語力	母語
G1	S1	女	高	ドイツ語
	S2	男	高	ドイツ語
	S3	男	中	ドイツ語
	S4	男	中	ドイツ語
G2	S5	女	高	ドイツ語
	S6	男	高	ドイツ語
	S7	女	高	ドイツ語
	S8	男	中	ドイツ語

2.2 実践の流れ

- (1) グループリーダー 3 名は筆者が経歴を考慮し、依頼した。作文活動開始 2 週間前にリーダーを集め、①テーマについて考える→メモを作る→メモの発表・意見交換をする→原稿用紙に書くという順で進めること、②3 週で 1 つのテーマが書き終わるよう、サポートをしてほしいということを伝えた。活動中の使用言語は指定しなかった。
- (2) グループ分けは、参加者の 1 年次の期末試験の結果を参考に各グループの学生の日本語力がほぼ均等になるようにし、男女比、学習者特性に配慮して行った。
- (3) 参加者には作文の出来が 2 年生の成績評価に影響しないことを伝えた。作文の枚数は原稿用紙 1～2 枚程度とし、事前に、「原稿用紙の使い方」、「理由の述べ方」についてのプリントが配布された。
- (4) 第 1 週は参加者全員を 1 室に集め、筆者が作文活動の流れ、原稿用紙の使い方、文体についての説明を 10 分ほど行った。その後、グループに分かれて活動を開始した。初回の全体説明と活動開始・終了の合図以外は、筆者は活動に直接参加しなかった。

2.3 分析と方法

収集したデータは、(1) 活動中の対話の録音、(2) 毎週の活動後の半構造化インタビュー（学習者はグループ毎にドイツ語で、リーダーは個別に日本語で各 7～10 分ほど行った）、(3) 最終回のアンケート、(4) 筆者と研究補助者による観察記録である。活動とインタビューの録音は参加者の許可を得た上で行った。(1) を文字化したものを中心に分析し、(2)、(3)、(4) は補助的データとし、これらの結果に基づいて考察を行った。本稿では、作文の内容に重点を置いてサポートを行っていた先輩学習者が参加する G2 内での対話を分析対象とし、

同じく、内容に重点を置いていた日本語母語話者が参加するG1内での対話と適宜比較した。

3 結果と考察

第1週から、G1とG2では対話の形態に違いが見られた。G1ではリーダーが中心となり、主にリーダーが学習者の質問に答える形で対話が進められた。その一方、G2でもリーダーと学習者による2者間の対話は見られたが、リーダーと複数の学習者、学習者同士、あるいはグループ全体を巻き込んだ対話が頻繁に見られた(図1、2を参照)。活動中の使用言語は指定しなかったが、G2Lが日本語で話し始めたことで、G2においては日本語が積極的に使用されていた。以下、G1、G2での具体的な対話例を紹介する。

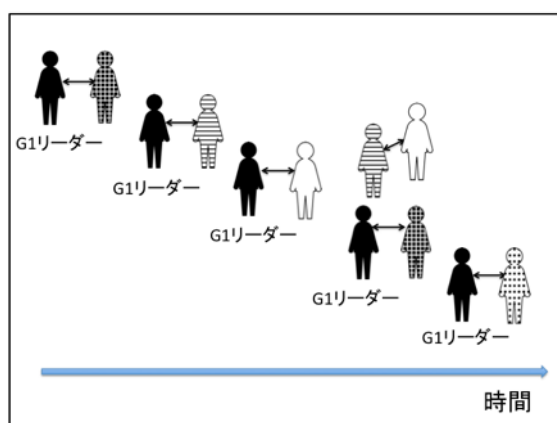


図1 グループ1の対話の特徴

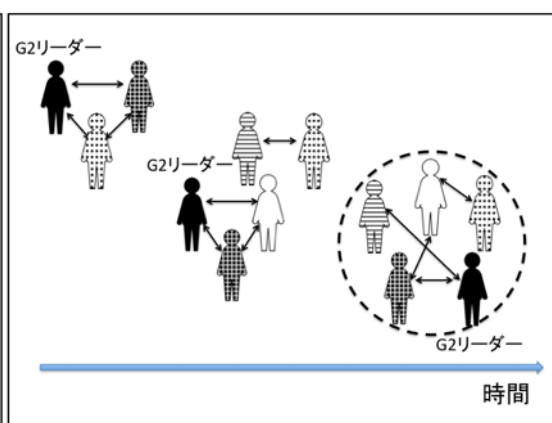


図2 グループ2の対話の特徴

3.1 読み手意識

第1週「私の生い立ち」のメモ作りにおいて、G1L、G2Lから「読み手」を意識させる発言があった場面である。

①G1：「G1LからS4へのコメント」（対話への参加者：G1L、S4の2名）

G1L：おおー、それは尺八の音なんです…？（中略）僕は尺八を吹いたことがないから、メルとカルが何のことかよくわからないんですよ（中略）だからね、ちょっと、メルとカルっていうのが何か、ね、ちょっと説明したらいいですよ。（中略）読む人がわかるように。

②G2：「G2Lからグループへの問いかけ」（対話への参加者：G2L、S5、S6、S7、S8の5名）

G2L：あの、みなさんはどう思いますか。何があの、あの一、S7さんのあの作文読んだら何が読みたいと思いますか？何について、何のことが知りたい？

S8： うーん。

S6： 秘密（について）！

一同：（笑）（中略）

S6： うん、もちろん、もちろん、冗談でした。

S5： 普通のこともおもしろいと思う。なんか、

G2L：そう。たとえば？

S5： あー、あ、その小学校に行きました。そして、ギムナジウムに行きました。あのなんか、am, am, そしてギムナジウムで私の一番好きな専門は、hmmh 数学だった。

G1Lは学習者のメモに関心を示した後、作文の内容を深めるため、「尺八」のことを知ら

ない読み手を意識させるアドバイスをを行っている。一方、G2Lは書く内容が決められずに困っているS7のために、「S7さんのあの作文読んだら何が読みたいと思いますか？」とグループ全体に問いかけている。G2Lは一人で問題を抱え込まず、グループ全体に問いかけることで、学習者に一緒に考えるきっかけを与え、グループ全体を活動に巻き込んでいる。

この問いかけに対し、様々な意見が上がった。「普通のこととおもしろいと思う。なんか、」というS5の発言に対して、G2Lは具体的にどんなことか引き出そうとしている。G2Lは学習者の話に熱心に耳を傾け、またG2の学習者も他の参加者の話に興味を示し、G2内に安心して発言できる環境ができていたことが、グループ全員が対話に参加することにつながった一因と考えられる。インタビューにおいて参加者からは、「グループの雰囲気がとてもよかった」、「やる気が出た」という発言が何度も聞かれ、グループ活動における活発なやりとりのために重要な、「互いを尊重し、容認し合う教室の雰囲気」である支持的風土（縫部 2001）が作られていたことが示された。

3.2 質問から問題解決まで

G1、G2での語彙に関する質問と問題解決までの場面である。

①G1：「クラクション」（対話への参加者：G1L、S3の2名）

S3： ...は日本語で何ですか？

G1L：（聞き取れなかった）もう一度。

S3： オンク。車で、

G1L：ああ、そう。あつ、オンク。えー、クラクション。

②G2：「鬼ごっこ」（対話への参加者：G2L、S5、S6、S7、S8の5名）

S6： あー、ファンゲンシュピーレンとか、パッキングシュピーレンは日本語で何て言う？

S8： あ、キャッチ！

G2L：うーん、なんか、そうだね。なにかし、あのことばがあるけど…（中略）

S8： ホストファミリーのところで、em、子どもふつうがキャッチと言いました。

S6： キャッチ、か。（中略）

G2L：そう？（辞書で「鬼ごっこ」を探して）あつ、こ、あつ、そうそうそうそう（笑）

S6：（笑）（「鬼ごっこ」を辞書で見つけて笑っているG2Lを見て笑っている）

G2L：「鬼ごっこ」って言う。

S6： 鬼ごっこ？

G2L：ファンゲンシュピーレンは。

S5： あー、そうそうそうそう、1人が鬼になるから。（中略）

G2L：かわいい表現ですね。

一同：うん、うん。

①はG1でよく見られた問題解決のパターンである。学習者がリーダーに対して質問をし、リーダーが答える、という2者間でのやりとりであった。一方、②では、質問者のS6はリーダーに向けてではなく、グループに向けて質問を発している。これに対し、S8は、ホストファミリーの子どもが「キャッチ」と言っていたという発言をする。G2Lは違う表現を聞いた記憶があったが、S8の発言に対して否定はせず、電子辞書で調べ始めた。ここでも全員が対話に何らかの形で参加している。これは、参加者一人一人が自分に投げかけられた問いとして受け止め、語彙の探索に参加し、協働作業が表出している場面と言えるであろう。

G1L は日本語の指導経験がある母語話者であり、課題の到達点がある程度見えた上でサポートを行っていたが、G2L は迷いながらのサポートであった。このサポートや問題解決の過程の違いが、G2 において、学習者が主体的に対話に参加することになった一因と言えるであろう。つまり、G2L が迷いながら作業を進めていく過程で、G2 の学習者が、グループを参加者全員で協力して問題を解決する学びのコミュニティとして捉え、一人一人がコミュニティの構成員であるという意識を強めることにつながったと考えられる。ここに、一歩先を行く先輩学習者との協働的活動の意義があるのではないだろうか。

S6 は、第 4 週のインタビューにおいて、先輩学習者である G2L との付き合い方について次のように述べている。「(今週の活動について) すぐにリーダーに見てもらうのではなく、まずは自分で書いてみる。書いた後自分で読み返してみるともっと適切な表現があるんじゃないか、文の構造ももっとよくできるんじゃないかと思って、その時にリーダーを呼んで見てもらうようにした。(筆者翻訳)」作文活動を重ねる中で、S6 が自律的に学びを進めるようになっていったことが示唆された。G2 のアンケート結果では、「作文活動に満足している」という質問に、「強くそう思う (3 名)」、「そう思う (1 名)」との回答を、「リーダーのサポートに満足している」という質問には、全員が「強くそう思う (4 名)」との回答を得た。G2 では、参加者が必要な場面で先輩のサポートを得ながら主体的に協働作業に参加し、やり遂げたという達成感によって活動への満足度が高くなったのではないかと考えられる。

3.3 先輩学習者の経験 (対話への参加者 : G2L、S5、S6 の 3 名)

- S5 : Thinking. (以下、ドイツ語であった。「よく考えた後で、手術することにした」と言いたい。) あの、しこーのあと、ですか？
- G2L : …よく考えた後で。
- S5 : あー。
- S6 : あー。
- G2L : うーん。それは、あ、やっぱり調べたその知らない言葉より自分の言葉で言った方がいいと思います。
- S5 : はい。はい。(真剣な顔でうなずく)
- G2L : 私も昔すごい、あの、あの一、いろいろ見つけてそれ使ったけど、あの、どういうコンテキストで使うかわからないでしょ。
- S5 : うーん。
- G2L : だからいつもそういうリスクがありますよね。

学習者は G2L の経験談やアドバイスを聞き、感心していた。G2L も同じ経験をしていたと知り、学習者は現在の自分の姿と過去の先輩の姿とを重ね合わせ、親近感を感じ、コミュニティとしての意識や団結力をより強くしていったのではないかと考えられる。質問は S5 からであったが、S6 もリーダーの「よく考えた後で…」という言葉に反応し、自分の作業をしつつ、他の参加者の対話から S6 に学びが起きていたことが観察された。ここでの対話には登場しないが、S7 は最終回のインタビューにおいて次のように述べている。「他の人の間違えから学ぶこともあった。他の人が質問をしている時も書きながら聞いていたから。そうじゃなければ、自分も同じ間違えをしていたな、ということがあった。他の人の質問を聞くのはとてもためになった。(筆者翻訳)」という S7 の語りからも、学習者は各自作業をしている時も他者の発言に注意を向け、コミュニティ内で学びが共有されていたことが明らかとなった。

4 総合考察と今後の課題

本稿では、少人数グループでの日本語作文活動を取り上げ、先輩学習者が参加したグループ（G2）に焦点を当て、グループ内でどのような対話が行われ、参加者にどのような学びや気づきがあったか、収集したデータをもとに分析した。その結果、G2での対話は、質問者とリーダーの2者間だけではなく、コミュニティを巻き込むものであったことがわかった。このような対話につながった要因として以下の2点が考えられる。①G2内に「支持的風土」が作られ、学習者が安心して対話に参加できたこと、②G2Lが迷いながらサポートを進めていく過程で、G2の学習者がグループを参加者全員で問題を解決する学びのコミュニティとして捉え、自律し、一人一人がコミュニティの構成員であるという意識を強めて活動に参加したことである。学習者は、対話に主体的に参加する中で新しい語彙や表現を学び、また、各自作業をしている時も他の参加者の質問や発言に注意を向け、そこからまた学びを得ていたことが明らかとなった。

G2での「鬼ごっこ」の問題解決までを一例に挙げたが、G2Lが「鬼ごっこ」がすぐにわかっていたら、G1Lが「クラクション」を質問されたときのように、教えてあげるか、辞書で調べてみることを勧め、そこに他の学習者が参加する可能性は低かったのではないかとと思われる。つまり、答えがわかっている者が、G2Lのように学習者に寄り添いながら一緒に考え、一緒に探索し、時に一緒に悩むということは非常に難しいことである。これが学習者の一歩先を行く先輩学習者のサポートの特徴であり、先輩学習者との協働的活動での学びの可能性の一つと言えるであろう。G2Lは、学習者の話に関心を示し、学習者に共感し、学習者を励ましており、それらもまた学びのコミュニティ構築に非常に重要な要素であると考えられる。今回の結果はG2Lの経験や学習観も影響を与えていることは否めないが、G2Lが行ったサポート、態度を意識して取り入れることで、学習者が自律し、相互に影響を与える協働的な学びのコミュニティ構築が可能になるのではないかと考える。

本実践を通して、先輩学習者との協働的活動で可能になる学びの一部が明らかとなった。参加者の学習レベルや学習者特性を把握し、活発な対話ができるようにグループ分けをしたり、必要に応じてファシリテーションを行ったり、指示を出したりといったことは教師の重要な役割であると考えられる。本稿では、学習者側の気づきや学びに焦点を当てた考察を行ったが、実際はリーダーにも様々な学びがあり、変容が見られた。次回は、先輩学習者側の学び、変容に焦点を当てて分析を行いたい。

<参考文献>

- 池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房。
- 向後千春・富永敦子・石川奈保子（2012）「大学におけるeラーニングとグループワークを組み合わせたブレンド型授業の設計と実践」、『日本教育工学会論文誌』36、pp. 281-290、日本教育工学会。
- 縫部義憲（2001）『日本語教師のための外国語教育学—ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン—』風間書房。
- 原田三千代（2008）「多言語多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性—「協働性」に着目した活動プロセスの分析—」『多言語多文化-実践と研究』1、pp. 27-53、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター。

学習者との対話

—共同プロジェクト、自律学習支援サイト作成を通して—

鈴木 裕子

マドリッド・コンプルテンセ大学現代言語センター(CSIM)

要旨

教師は学習者と「対話」を通して、どのように価値や情報を交換し、お互いの価値観をすり合わせていけるのだろうか。この発表では、学習者と作った自律学習支援サイト『日本語せんせい』の作成過程において、学習者で行った「対話」に焦点を当て、学習を継続していくために必要な自律学習のあり方について考察していきたい。CEFR では、学習者を「社会で行動する言語使用者 (social agents)」と捉え、初級学習者も上級学習者も、そして教師も同じ「言語使用者」と考えている。Social agents である学習者がお互いの学習方法や学んできたことをレベルを超えて共有する試みとして、初級後半から中級の学習者たちと教師で、初級学習者のためのサイトを立ち上げた。その特徴はすべての教材を学習者が作ったことにある。教材作成を通して、中級学習者の自律学習のあり方が明らかになり、ユーザーである初級学習者にその方法をどう伝えるかという大きな課題が課せられた。

【キーワード】 対話、social agents、自律学習、自律学習支援サイト

1 はじめに

CEFR では、行動中心アプローチの理念として、学習者を「社会で行動する言語使用者 (social agents)」と捉え、初級学習者も上級学習者も、そして教師も同じ「言語使用者」と考えている。(CEFR2.1 行動中心の考え方) Social agents である学習者が自己の学習に主体的に関わり、学習を孤立させない方法として、お互いの学習方法や学んできたことをレベルを超えて共有することはできないだろうかと考えた。その試みとして、初級後半から中級 (A2-2, B1, B2) の学習者たちと教師で、初級前半学習者 (A1-1, A1-2) のための自律学習支援サイト『日本語せんせい』を立ち上げた。<http://nihongosensei.es/> このプロジェクトは7名のコアメンバーと60名の協力から成り立っている。サイトの特徴は、文法解説、読解問題、漢字練習、読み物などすべての教材を学習者が作ったことにある。

教材作成を通して行った中級学習者との「対話」からは、教室では知り得なかった日本語学習継続のための自律学習のあり方が明らかになった。平田オリザは「対話」を次のように定義している。「あまり親しくない人同士の価値や情報の交換、あるいは親しい人同士でも価値観が異なるときに起こる価値のすり合わせなど」(平田 2012)。学習者と教師の関わりを考えたとき、この「対話」は大きな意味を持ってくる。教師は学習者とどのように価値や情報を交換し、日本語教育の中でお互いの価値観をすり合わせていけるのだろうか。彼らが継続してきた学習過程で培った学習の方法を、また自律学習のあり方を、サイトの

中で、どのようにユーザーである初級学習者に伝えていけるのか。また、教師はどのような立ち居地でこのプロジェクトを支援していけばよいのか。レベルを問わず、学習を共有していく自律学習の一つの試みが、「対話」によって、より深い価値観のすりあわせの機会となっていたことを報告したい。

2 学習者との対話「自律学習とは？」

2.1 アンケート

今回のプロジェクトに当たって、自律学習に関するアンケート調査を実施した。「あなたにとって、自律学習とは何ですか。」という質問を A1.1～B2.1 の 162 名の学習者にしたところ、実に 40 名（全体の 4 分の 1）が「**クラスや先生なしに勉強すること**」「**自分自身で学習すること**」「**誰の助けなしに家で勉強すること**」「**一人で、家でするもの**」という回答をした。また、「**忍耐と努力が必要**」「**必要だが難しい**」「**疑問や問題があったとき、それに答えてくれる人がいないので勧めない**」「**自律学習を信頼していない**」など自律学習に対する否定的な意見も多かった。

2.2 自律学習の定義

実際の自律学習（autonomous learning）についての定義は、『日本語教育重要用語 1000』1998 に、「学習者自身が自己の学習に主体的に関わり学習を孤立化せず、教授者や教材や教育機関などといったリソースを利用して行う学習」とある。学習を孤立化せず、教授者や教材や教育機関などのリソースを利用して行う学習という定義にもかかわらず、自律学習を孤独で継続の難しいものと考えている人が多いことがわかった。

2.3 CEFR における自律学習

CEFR では、自律学習について以下のように述べている。

「『**学ぶことを学習する**』ことが言語学習に不可欠であることを認識し、それによって、学習者の学習方法や、どのような選択肢があるか、どの選択肢が自分に合うかについて意識が高まれば、自律的な学習が促進される。そうすれば、既存の教育制度の中でも、学習者は、自分自身の必要性、動機、性格、資質などを考慮して、学習目標、教材、学習方法を選択するようになる。」（CEFR6.3.5 学習者）

学習を継続していく中で、自分にあった学習法や目標、リソースを自分自身で見つけていくことが自律学習であると述べられている。

2.4 自律学習の変容

先ほどのアンケートでも、レベルが上がるにしたがって、自律学習を自分の学習戦略の一つとして使っていることがわかるコメントが増えている。コメントの内容をグラフにしてみると、その推移が顕著に現れているのがわかる。また、以下がコメントの一部である。

- ・クラスで習ったことをまとめて、復習し、練習をする（漢字、聴解）（A2.2）

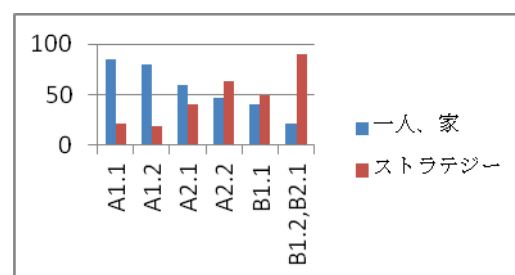


図1 アンケート「自律学習とは？」

- ・先生の指示やリソースを使って、テーマを自分のリズムで勉強する(A2.2)
- ・学習する上で絶対必要なこと。自分にとっては学習のプロセスの中で満足している部分(A2.2)
- ・自分の弱いところを復習し、弱点を自分のものにする (A2.2)
- ・クラスで勉強した日本文化などの情報を探したり、ドラマや本、記事を日本語で見たり読んだりすること(B1.1)
- ・ビデオ、聴解、マンガなど副教材を使って、学習言語の知識を広げ、習得していくこと (B1.1)
- ・勉強したテーマについて知識や情報を広げること (B1.1)
- ・自分に合った学習教材を使って、レベルに到達できるように勉強する (B1.2)
- ・クラスで行ったこと以外に発展させる。日本人との交流も含めて(B2.1)
- ・WEB で興味深いものを見つけ、クラスメートと共有する(B2.1)
- ・自分の努力でクラスで行ったことを発展させたり、新しいコンセプトを学習したりする (B2.1)

スペイン人にとっては、楽しいだけでは決して続けていけない日本語学習を長年、試行錯誤しながら継続してきた学習者の話を聞くとそこには、自律学習をしなければ日本語は上手にならないのだと言うプライドのようなものが読み取れる。ただ、その自律学習は一人で、家で孤独に行うものではなく、学習者同士の情報の交換、共有など学習ストラテジーとしてのダイナミックな発展があることがわかる。

2.5 自律学習能力

それでは、自律学習を継続していくための自律学習能力とはどのようなものか。青木(2005)は、自律学習能力について次のように述べている。

「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」(青木, 2005 : 773-774)

長年、日本語学習を続けている学習者には、学習プロセスの中で自律学習能力を身につけ、自分がまとめた文法や、練習問題、学習に役立つリソースなど、独自の自律学習ストラテジーを持っていることがわかる。また、その自律学習を評価するために、能力試験や漢字検定試験などにも挑戦し、結果を出している人もいる。彼らが持っているさまざまな学習リソースを学習を始めたばかりの人たちに提供し、レベルを超えて学習を共有することはできないだろうかと考えた。そうすることにより、学習を提供する側も、ユーザーも、それぞれのレベルで自律学習能力を育てていけるのではと立ち上げたのが自律学習支援サイト『日本語せんせい』である。

3 自律学習支援サイト『日本語せんせい』(<http://nihongosensei.es/>)

3.1 立ち上げの背景

実施機関は、マドリッド・コンプルテンセ大学現代言語センター(CSIM)で、初級後半から中級(A2-2, B1, B2)の学習者たちと教師が対話をしながら、初級前半学習者(A1-1, A1-2)のために作った。期間は2014年11月～2015年5月までだが、現在も少しずつ練習問題を作ってはサイトにアップしている。

コアメンバーは7名。情報学部の教師、学生、IT企業で働いている人やジャーナリスト、

スペイン言語学専攻の学生など自分の専門分野を持っている人たちが、自分たちの専門や経験を活かしながら、サイトの作成に従事している。それに教師5名、協力者(A2-2, B1, B2の学習者)は全部で60名。協力者は、年間コースのクラスの中で、「お話」や「練習問題」を作る活動を通して、教材作りに関わっている。

3.3 サイトについて

サイトを作るにあたって、参考にしたのは、スペイン語の学習者、先生のためのサイト www.profedelee.es。サイト作成は、一般的なレンタルサーバー、ワードプレス (Wordpress) を使用、ブログ形式にした。ワードプレスは使い勝手がシンプルで、動画や画像、音声が簡単に挿入できる。ユーザー統計やテストの添削などさまざまな機能も備えている。

『日本語せんせい』のネーミングは、先生ではなく、先輩が後輩にリソースを提供するのだから、まだ完全な「先生」ではない、「せんせい」だということで、この名前になった。また、アイコンのだるまは学生たちが好きなことわざ「七転び八起き」からきている。七回失敗しても、八回チャレンジすればいいという精神を表し、片目は、自分の目的が達成できた日に目を入れようという気持ちが込められている。

ホームは日本語初級の学習者が気軽にアクセスできるように、シンプルに、「学生」「先生」「文化」「他の学習リソース」に分けてある。下位項目は、学習したい項目、文法、聴解、漢字、読解などに分かれている。

「先生」には、CEFR に記載されている14のテーマに関して、よく使われている教材の中から、同じテーマを扱った教材のページ数と何の技能を伸ばす活動かをリストアップしてある。先生方のために授業活動の参考になれば幸いである。

「文化」に関しては、学習者たちが見つけたおもしろい日本を写真とコメントで紹介している。「他の学習リソース」もすべて学習者情報である。学習者たちが自分で使っている便利な辞書、漢字アプリ、WEB ページを紹介している。

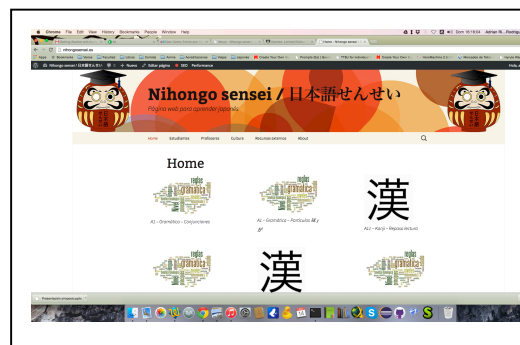


図2 「日本語せんせい」ホーム

4 『日本語せんせい』を使った活動例

4.1 練習問題の分析

練習問題は学習者が作ったものをサイトにアップしているが、当然その出来具合には差が出てくる。それは、ユーザーのアクセス回数から人気のある問題とそうでない問題が一目瞭然にデータとして表れる。人気のなかった問題については、教室の中で実際にその問



図3 練習問題へのアクセス回数

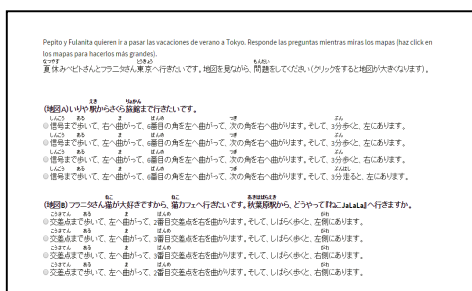


図4 練習問題「東京の地図」¹

題を解いて、どこが難しいのか、学習者同士が話し合いながら、改訂していく。たとえば、サイトの中で一番人気のなかった問題「東京の地図」を学生たちと分析した。人気のなかった理由としては、「難しすぎる」「長すぎて、読みにくい」「実際に道を聞かれたら、このようには答えない」などが挙げられたが、この問題を作った学習者は、実際に行った東京の地図を使って練習問題を試みたという。話し合いでは実際に道を説明するときの分かりやすい説明とは何か、また、問題を簡単に、より自然な日本語で作るにはどうしたらいいかを考えるきっかけとなった。

4.2 ユーザー分析

ユーザー分析は、Google Analytics を使用。新しいユーザー とリピーターの数や利用回数、利用期間、どのような教材に利用が集中しているかなどを把握できる。ユーザーの分布図では、インドや韓国、中南米からのアクセスもあることがわかった。コアメンバーを中心に、将来へ向けてのサイトの可能性を話し合った。練習問題の説明を日本語、スペイン語のほかに英語、フランス語、ドイツ語などでも表示したらどうかという案がでた。学習者の中でほかの言語を習得している人が担当する。

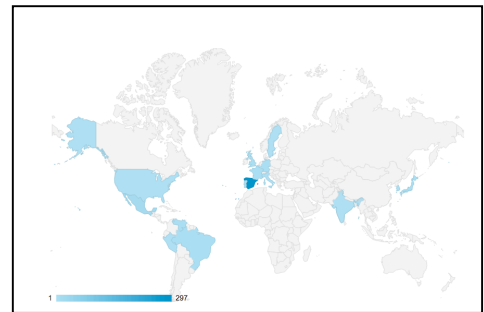


図5 ユーザー分布図

5 フィードバック

5.1 協力者

コース終了の5月の末、A1～B2（162名）各レベルの学習者に『日本語せんせい』プロジェクトに関するアンケートを行った。コアメンバーとして、自分たちが『日本語せんせい』を作っていると自覚を持ち、自分で勉強したまとめや練習問題を進んで提供した学習者と、サイトへの提供はあまり意識しないで、自分の勉強として練習問題やお話を作った学習者とに分かれる。「教材を作ることで、自分の持っている日本語の知識を確実なものにするのに役に立った。(B1.1)」「楽しいし、自分が勉強してきたことがはっきりした。(B1.2)」などがコメントの一例である。

5.2 ユーザー

A1.1, A1.2 のユーザーのコメントとして一番多かったのは、「時間がないからまだ使っていないが、夏休みのいい復習になる。」というもので、半分ぐらいがまだ使っていないと言う回答だった。サイトの宣伝が足りなかったことと、最初、無料のドメインを使っていたので、facebook などで紹介できず、情報が行き届いていなかったことが挙げられる。ユーザーのコメントには「先輩が作った「日本語せんせい」は学習のつぼが分かっているので便利」「勉強のストラテジーが分かると便利」「習ったことを復習するのにいいサイト」「やる気がでる」などのプラス面と「まだ、内容が少ない」「問題が難しい」などのマイナス面があった。

6 今後の活動

「今後どんな練習問題がほしいか」という問いに対して、ユーザーの回答で一番多かつ

たのは「聴解問題」と「練習のためのゲーム」であった。それを踏まえて、来年度(2015/2016)の活動としては、三つのことを軸にしていきたいと考えている。一番目は、聴解問題としてのビデオ作成である。聴解問題は母語話者が話すのが理想的であるが、外国人が話す「自然な日本語」「伝わる日本語」を目指し、初級の文法表現だけを使ったストーリー性のある聴解ビデオを学習者たちは構想している。母語話者のように完璧には話せないが、状況に適した「自然な日本語」とは何かを考えながらシナリオを作り、「伝わる日本語」のために発音や間の取り方、イントネーションなども練習する。自分たちで演じ、できればサブタイトルも入れたいと夢は広がる。5分ほどの短いスキットのシリーズにするらしい。二番目は、「Cultura (文化)」に学生たちが撮ったおもしろい日本の写真を載せ、クイズ形式のコメントを書く。これは、初級レベルでも可能なので、彼らにも参加を呼びかけてみたい。最後は5分ぐらいでできるような日本語の練習を兼ねたゲームの作成である。クロスパズルを初めとして、ゲームの要素を持った練習問題を学習者とともに考えていきたい。

7 今後の課題

今後も、CEFR がある「学ぶことを学習する」一つの方法として、学習者たちと「対話」を続けながら、『日本語せんせい』のプロジェクトを続けていきたいと思っている。ユーザーである初級学習者(A1.1, A1.2)には、「いろいろなリソースをクリティカルに使って、自分の学びの方法を見つける」こと。初級後半、中級学習者(A2.2~B2.1)は「教材を考え、作成することで、過去に習ったことを復習すると同時に教える立場にたって学ぶ」こと。そして、教師は「Social Agents (社会で行動する言語使用者)として、学びを支援すると同時に、学習者から学び、学びのプロになることを目指す」ことを目標とする。三者がそれぞれの立場で、『日本語せんせい』に関わり、日本語学習を通して、自律学習とは何か、「学ぶことを学習する」こととは何かを考え、自分の学びの道を模索していきたい。

注¹ <http://nihongosensei.es/tag/%e5%9c%b0%e5%9b%b3/>

<参考文献>

- Jesse Friedman. (2012) 'Web Designer's Guide to WordPress: Plan, Theme, Build, Launch' New Rider.
- 青木直子(2005)「自律学習」『新版日本語教育事典』日本語教育学会(編)大修館書店.
- 青木直子・中田賀之(2011)「学習者オートノミー」ひつじ書房.
- 石田恵理子(監修)(1998)『日本語教育重要用語 1000』バベル・プレス.
- 鎌田修・嶋田和子編著(2012)「対話とプロフィシエンシー」凡人社.
- 衣川隆生 (2010)「自律学習能力の育成を図る教室活動 - モニタリングと自己評価の基準確立を目指して -」第2回日本語教育巡回研修会.
- 平田オリザ(2012)「一劇作家から見た日本語教育の課題と展望」『ドラマチック日本語コミュニケーション, 野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾』ココ出版.
- 吉島茂・大橋理枝(訳・編)(2004)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

日本語母語話者との対話がもたらす学習への影響

—日本語教育実習生受け入れを通して—

新谷 知佳
エルジェス大学

要旨

日本語母語話者と接する機会の少ない、学習歴約5カ月の日本語学習者25名を対象に、実習生受け入れによってもたらされる母語話者との対話が学習者にどのような影響を与えるのかを調査した。調査は記述式と単一選択式のアンケートを学習者の母語で行った。選択式の問からは、日本語をもっと話したいと思うようになった、話す自信がついたと思う、話すときに緊張したり、恐怖を感じたりしなくなったという結果が、記述式の問からは、文法や漢字も大事だがコミュニケーションも大事だと気づいたという学習意欲向上につながるものや、日本人のジェスチャーを知ることができたという面と向かって話すことで得られるものなど、その回答は多岐に渡っていた。学習者は対話を通して自信が増し、より積極的に話し始め、意欲的に学習に取り組むようになった。この調査結果は、実習生との対話によって学習者へのさまざまな効果が期待できることを示唆していると言える。

【キーワード】 日本語教育実習生、日本語学習者、対話、海外の日本語教育

1 はじめに

エルジェス大学(Erciyes University)では、2014-2015年度の春学期に、3週間にわたって、大阪大学外国語学部日本語専攻の4年生2名を日本語教育実習生として受け入れた。日本語教育実習と言うと、教育実習生に対する効果が注目されやすい。しかし、海外における日本母語話者の日本語教育実習は、実習生だけではなく、海外で日本語を学ぶ日本語学習者にとってもメリットのあるものであると考えられる。そこで、今回の取り組みを開始した。

海外の教育機関における日本語教育実習を扱った先行研究は富谷(2007)を始めとして複数あるが、実習生の効果を研究したものが多い。学習者への影響も調査対象としたものでは、合津(2002)が挙げられる。これは、日本国内の大学における日本語初級クラスの学習者に対して、「実習授業実施前、実施後、研修コース修了後の計三回にわたって行ったアンケート調査結果の分析を通じ、各過程において学習者が実習生受け入れをどのように捉えたのかを観察」(合津2002)したものである。「その結果、日本語能力の向上とともに、留学生生活も充実したと実感するに至ったと思われる」という記述から、国内における日本語教育実習が日本語学習者に学習面での影響を与えたことが窺える。

本研究では、海外の大学で主専攻として日本語を学びながらも、実生活において日本語を使用する機会が少ない学習者が、日本語教育実習生との対話を通してどのような影響を受けるのかという点について、アンケート調査結果をもとに見ていきたいと思う。アンケート調査対象者の数は多くないが、本稿では海外での日本語教育実習生の受け入れがもた

らす効果の一つのサンプルケースとして、その概要と調査分析の結果を提示したい。

2 研究背景

2.1 実習生受け入れに至った経緯

今回、日本語教育実習生を受け入れるに至った経緯として、以下の3点が挙げられる。まず一つ目は、学生をとりまく環境である。研究対象としたエルジェス大学は、トルコの中央部のカイセリ(Kayseri)に位置している。日本語を主専攻として学ぶことができる学科が設置されており、学生は全部で約120名いる。しかし、カイセリには日本人在住者がいないため、学生が日常的に接する日本語母語話者は日本人教師2名のみという環境にある。日本語母語話者との交流機会をどのように設けるかということが課題としてあった。二つ目は、学習者の望みである。学習者からの、「日本人と日本語で話してみたい」、「ネット上の交流サイトを使って、日本人と日本語で話している」、「日本人と話したことがない」といった声が頻繁に聞かれた。トルコと日本は距離的にも遠く、金銭的な問題もあって、日本人に会う機会を学習者自身が作ることは難しい状況だと言える。しかし、ただ学生と交流を行うという目的だけで、日本人に日本から来てもらうこともまた難しい。学生の望みを叶えるには、教師の協力が不可欠である。三つ目は、実習を希望する日本人学生の存在である。日本の大学で日本語教育を主専攻として学ぶ日本人学生にとって、国内の実習先はいくつかあるものの海外の実習先は多くない。卒業後海外の教育期間で日本語教育に携わりたいと思っている大学生にとって、海外の教育機関で実習を行うことは、とても貴重な機会となる。このような経緯から、今回の日本語教育実習生受け入れに至った。日本人学生を実習生として受け入れれば、トルコ人学習者にとっても日本人学生にとっても有益であると考えたのである。

2.2 実習生受け入れの概要

実施期間：2015年2月23日～2015年3月13日（計3週間）

実習授業：1週間に5コマ～6コマ（日本人教師担当の授業）

会話・漢字・ポップカルチャー等。

実施内容：1週目 日本人教員2名の授業を見学

2週目 実際に授業を担当

実習生2名は同じ授業に同時に入り、
一人が導入、一人がその後の練習を担当

3週目 2週目と同様に実施

（尚、授業で扱う項目については、それぞれの授業を担当する日本人教員が指定した。）

2.3 本実習の目的

本実習の目的は以下の3点である。

- ①日本の大学生が海外での日本語教育を経験すること
 - ②トルコの大学生が日本人大学生と交流する機会を設けること
 - ③トルコの大学生と日本語母語話者との対話がもたらす学習への影響を調査すること
- ③の目的には、ただその影響を明らかにすることだけではなく、アンケートへの回答を通

して、メタ認知的に学習者自身にその実習が自分へどのような影響を与えたのかを自覚させるということも含まれている。貴重な日本語母語話者との交流機会をより意味のあるものにし、有意義であったと感じてもらうためである。

3 調査方法

調査期間は実習期間と同じ、2015年2月23日～3月13日の3週間で、1週間ごとに計3回アンケートを実施した。1回目のアンケートは自由回答の記述式を、2回目と3回目のアンケートは1回目のアンケート結果をもとに問を作成した「強くそう思う、そう思う、変わらない、そう思わない、全然そう思わない」の5段階で回答する選択式と一部記述式を採用した。また、それぞれの選択式の回答の後にその選択理由を記入する欄を設けた。調査対象者は日本語学習歴約5カ月の大学1年生の学習者25名である。学習歴が約5カ月ということもあり、より正確な回答を得るために、問、回答ともに、エルジェス大学大学院生の力を借りて、すべて学習者の母語であるトルコ語で行った。アンケート内容は、主に実習生の来る前と来た後での気持ちの変化を問うもので、勉強に対する意識の変化、日本語での対話についての変化、受け入れを通して学んだことなどであった。本稿では、紙幅の都合上、特筆すべき結果のみを示す。

4 調査結果

まずは、実習1週目に記述式のみで行った1回目のアンケートの結果を見ていきたい。

- ①2人の日本人がエルジェス大学に来る前と後で何か気持ちの変化がありましたか。
- ・もっと日本語を勉強したくなった。さらに興味がわいた。
 - ・日本人が来たことで日本語学科にいることを再認識した。
 - ・日本人と日本語で話すのは、トルコ人と日本語で話すのとは違うと気がついた
- ②日本語の勉強についてはどうですか。
- ・前よりも日本語が聞き取れるようになったように思う。発音の練習ができた。
 - ・話すことが苦手だと気がついた。話す練習も大切だと気がついた。
 - ・もっとリラックスして話せるようになりたい。
- ③日本語を使って話すことについてはどうですか。
- ・勉強したことも話すときには思い浮かばない。話したかったが、あまり話せなかった。
 - ・わからないときも手助けをしてくれたので、もっと日本語を話したくなった。
 - ・食事中や通学時にたくさん話すことができた
- ④日本人が来てよかったことと悪かったことは何ですか。
- ・一緒にいろいろなことができたし、トルコのことを紹介することもできた。
 - ・学んでいる言語と文化の国の人と会って、その人々の振る舞いを学ぶことができた。
 - ・話すチャンスができたが、有効活用できなかった

表1 1回目のアンケート結果

1回目のアンケートからは、学習者が日本語母語話者と接し、実際の対話で日本語を用いることができた喜びと、対話が、自分が思うように話せないことを知るきっかけになったことによる焦りや不安が窺える。しっかりと考えたり調べたりする時間が与えられるネッ

ト上のコミュニケーションとは異なり、実際に面と向かって行われる対話だからこそ、発音や話すことへの気づき生まれ、リラックスして話すといった内面的なことも考えるきっかけになったのではないだろうか。今後の勉強に対する動機づけや前向きなコメントが多くみられた。また、まちがっても直してもらえるとという安心感を学習者がもてたことは、実習生との対話ならではだと言える。

実習2週目、3週目に行った、2回目と3回目のアンケートは、1回目のアンケート回答者25名を対象に配布したものの、回答者数はいずれも13名で1回目より約半数に減少した。その要因は、アンケートの回答を授業外での活動として学習者にお願いしたことにあると思われる。2回目と3回目でその回答に大きな変化が見られたものをその回答の選択理由とともに見ていきたい。

Q 日本語をもっと話したいと思うようになりましたか。

	アンケート2	アンケート3
a.強く思う	6	12
b.そう思う	5	1
c.変わらない	1	0
d.そう思わない	0	0
e.全然そう思わない	0	0
無回答	1	0
合計	13	13

表2 アンケート結果①

「強く思う」の回答者が約半数から90%まで増加した。この間における回答選択理由には、「コミュニケーションしたいから」、「日本人と時間を共にして、もっと好きになったから」、「十分に話せないから、もっと練習したい」などがあつた。学習者は、初めは自分が思うように話せないことに気がついて悔しさを覚えたものの、週を追うごとに話す経験を重ねたことで、話すことが楽しくて面白いものだという認識に変わったと考えられる。

Q 日本語で対話することについて自信がついたと思いますか。

	アンケート2	アンケート3
a.強く思う	3	6
b.そう思う	7	7
c.変わらない	2	0
d.そう思わない	1	0
e.全然そう思わない	0	0
無回答	0	0
合計	13	13

表3 アンケート結果②

「変わらない」、「そう思わない」の回答者がゼロになり、「強く思う」の回答が増加した。この間における回答選択理由には、「日本人と練習できたおかげでコミュニケーションに自信がついたと思う」、「話すことに積極的でなければならないと思うし、もっと自信が

ついたと思う」、「自分の考えを言えるようになったことで上達したことを実感できたから」などがあった。この結果はひとつ前の質問とも関連しており、話すことが楽しいと感じるようになったことが話せるという自信につながったと考えられる。

Q 日本語で話すときに緊張したり、恐怖を感じたりしますか。

	アンケート 2	アンケート 3
a.強くそう思う	1	0
b.そう思う	5	5
c.変わらない	3	2
d.そう思わない	3	3
e.全然そう思わない	0	3
無回答	1	0
合計	13	13

表4 アンケート結果③

「強くそう思う」、つまりとても緊張するという回答がゼロになり、「全然そう思わない」、つまり全然緊張しないという回答が増加している。この間の回答選択理由には、「怖くはないが、よくわからないから緊張する」、「言いたいことをわかってもらえたとき、安心できた」、「話せば話すほど緊張しなくなる」などがあった。実習生との生活も3週目となり、単にその実習生達との対話に慣れたということも十分に考えられるが、3週間の対話を通して日本語でのコミュニケーションに自信がつき、初めの頃に比べればよりリラックスして話せるようになったのではないだろうか。この経験が今後出会う日本語母語話者との対話においても活かされるであろう。今回、インタビュー調査は行っていないが、それは学習者達の様子からも窺えた。

また、「日本語の勉強について、何が大事だと思いますか。2人がエルジェス大学に来る前と後で変化がありましたか。」という記述式回答の間では、2回目のアンケートでは、「学んだことを使うことは大事だと思った」、「話す練習ができた」、「文法より単語を覚えなければ」といった回答が見られた。学習者がとにかく話してみることの大切さ、話す練習の大切さに気づき、実習生との対話が、そのためには何が必要かということを学習者自らが考えるきっかけを作ったと言える。それが、3回目のアンケートでは、「話すチャンスがもてたことで、自信がついた」、「自分の話す力の弱さに気がついた」といった回答が見られ、学習者はより長く実習生と接したことで、できるという自信がついた一方で、自分は何ができて何ができないのかということを自覚したと言える。

「話しの中で困ったことがあったとき、どうやって解決しましたか。」という問では、「言いたいことをはっきり言えなかったとき、身振りを使ってがんばって伝えた」、「話している人や周りの人に手伝ってもらった」、「話しているときに言葉を忘れてしまうので困ったことが何度もあったが、繰り返し練習した」などの回答が見られ、多くの学生が自分の対話のストラテジーを知り、自分一人の力だけで話すのが対話ではないことを認識したようである。また、身振りを使うというストラテジーは、ネット上のコミュニケーションではなかなかできることではなく、面と向かって話す対話だからこそ得られた経験だと言える。最後に、「日本語で対話することについてどう思いますか。何か変化がありましたか。」と

いう問では、2 回目のアンケートでは、「スムーズに話せるようになったと思う」、「話す勇気がもてるようになった」など自分が話すということに回答が集中しているのに対し、3 回目のアンケートでは、「話すとき自信がついた」、「もっと話したいと思うようになった」「前よりも自分で言いたいことをはっきりと言えるようになった」など、学習者の意識が自らの発話だけではなく、実習生とのコミュニケーション、対話全体へと広がったことが窺える。

5 まとめと考察

今回のアンケート調査では、3 回のアンケート結果から、学習者が徐々に日本語の対話を学び、それをきっかけに学習意欲が向上していった様子が見受けられた。1 週目には、学習者によっては初めて、先生以外の日本語母語話者との対話を経験したことで、日本人と話すことができたという喜びや日本語を使ってコミュニケーションができたという達成感を得た。2 週目には、日本語での対話において学習者自身にとって何が大切かに気がつき、話すことや話してみることの大切さ、また文法力や漢字力だけではなく語彙力の重要性にも気がついた。3 週目には、言いたいことを日本語で伝え、話すことに自信がついたことで、より視野が広がり、自分自身だけではなく、対話を遂行するにあたって何が大切かを学んだ。日本語教育実習生との対話を通して、学習者は日本語で対話する貴重な機会を得、そのことが学習者のその後の日本語学習の動機付けにつながったと言える。

今後の課題としては、まず、授業を担当していない学年にも交流機会を与えるための工夫があげられる。今回の実習生受け入れでは、担当教員の都合により、実習生と交流する学年が1 年生と2 年生に限られてしまったことから、他学年との交流機会がほとんどなかった。他学年との交流機会をどのように設けていくか、また授業外での交流機会をどのように増やすことができるかということを今後の受け入れでは考えていく必要がある。そして2 つ目は受け入れ体制を確立していくことである。実習生に事前に提供しておくべき情報や、担当してもらった授業数について、どれくらいが適切なのかを今後探っていききたい。

本研究はあくまでもサンプルケースにすぎないまでも、調査を通して、日本語教育実習生の受け入れが、学習者のその後の日本語学習にプラスの影響を与えることが明らかにできたと言える。今後も継続的に実習生受け入れを実施し、より詳細な学習者への効果を明らかにしていきたいと思う。

<参考文献>

- 合津 美穂(2002)「日本語研修コース初級クラスにおける日本語教育実習生受け入れ：実習を生かした教育方法の開発へ向けて一」『信大日本語教育研究』2, pp.159-165.
- 鈴木 寿子, トンプソン(平野) 美恵子(2013)「「共生日本語教育実習」における共生を目指した対話活動のデザイン分析：ポジショニング理論による検討」『異文化コミュニケーション研究』25, pp.1-16.
- 富谷 玲子(2007)「海外日本語教育実習における実習生の学び：国内日本語教育実習との比較から」『日本語教育方法研究会誌』14(1), pp. 60-61, 日本語教育方法研究会.

協働学習としての日本語実習

岩内 佳代子
セルジーポントワーズ大学

要旨

筆者は、日本の交流大学からの日本語教師を目指す学生の海外 Teaching Assistants として、実習生を受け入れている。本研究では、このプログラムを「協働学習」という理論を用いて、考察を加えたい。特に、実習生によるレポート、担当教師と実習生のミーティングでの対話を通して、従来の「担当教師が指導する」という考え方から、「実習生が自ら自律的に日本語教育を学ぶことができるように支援する」。そして、実習生の報告を通して「担当教師自身も自分の授業を振り返る」という「三者お互いの学び」としての実証を行いながら、協働学習が、いかに日本語教育実習支援環境の構築に必要なかを検証してゆきたい。

【キーワード】 協働学習、相互作用、体験、内省

1 はじめに

筆者は、日本語教師を目指す学生の海外日本語海外Teaching Assistantsの枠組みで2011年から日本の交流大学からの実習生（以下TA）を受け入れている。本稿では、この実習を「協働学習」（坂本2005）という観点からとらえ考察を加えてみたい。筆者の知る限り、「協働学習」の理論を使つての海外での日本語インターンプログラムに関する研究はあまりないようである。

2 受け入れ状況

この TA は、日本語学一般、日本語教授法、等を履修済みの学生で年により受け入れ人数期間が異なる。表1は受け入れ人数を示す。実習の受け入れ期間は、3週間の場合、日本の交流大学と話し合い、例年2月下旬か3月上旬からになる。表中の2012年3月に3週間の受け入れた学生の一人は、同年の1学期間（9月から1月下旬まで）に再度参加している。

表1 受け入れ人数

	女	男	計
2010 (1年)	1	0	1
2011 (3週間)	1	1	2
2012 (3週間)	4	2	6
2012 (1学期)	2	0	2
2013 (3週間)	6	1	7
2014 (3週間)	4	0	4
2015 (3週間)	2	0	2

3 実習の流れ

3.1 出発前 (日本)

前年の実習参加者とのミーティング

参加者から事前に実習の体験談を聞いたり、質問したりする。現地の大学の様子、実習中の問題点、生活上の問題点、等を聞くことはより効果的に実習を行う上で大切なことである。

事前課題の準備

学習する課の教科書を読んでおく、教科書の練習問題を参考にし同じような問題を作成する。等、実際のインターシップの準備としての課題を事前に提出させ、教師はそれをチェックし、教室内活動で使えるようにする。

3.2 現地で (海外)

授業内活動

授業外の活動

セルジーポントワーズ大学以外での日本語教育に関する諸活動に参加

担当教師とのミーティング

授業のレポート提出

3.3 帰国後 (日本)

実習の報告を提出

報告書には、出発前の目標が達成できたか。何を得ることができたか。これからの学習にどのように役立てたいか。フランスの文化、大学などについて出発前の予想と実際に体験したことは同じか違うか。また環境適応能力の観点からの難点。を書いてもらう。

4 TA 実習プログラムを海外で行う場合と国内で行う場合の違い

TA 実習プログラムを海外で行う場合と国内で行う場合の違いをまとめると以下の表2のようになる。この表が示すように、海外での TA 実習の場合は、TA 実習の通常の課題に加えて、受け入れ国への環境適応能力が必要になる。

表2 TA 実習プログラムを海外で行う場合と国内で行う場合の違い

海外で行う場合	国内で行う場合
TA が学生の国へ行く (TA の国の文化を知らない学生、学生の文化を知らない TA)	学生がTAの国へ行く (TA の国の文化や学習言語に毎日触れている学生)
- 日本の大学とフランスの大学の違いを知る - 環境が違う日本語教育を体験する	TAは慣れている環境で日本語教育実習を体験する
環境適応能力	

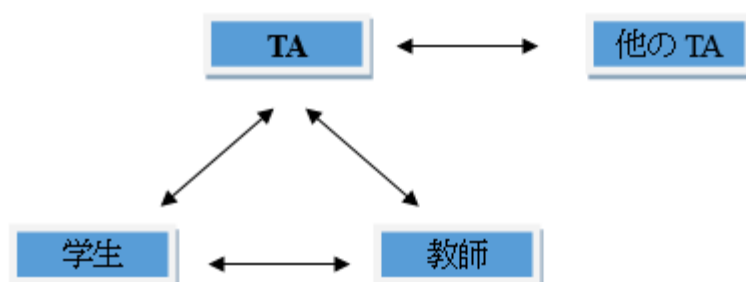
5 「協働学習」の定義

坂本（2005）の「協働学習」の定義は以下にまとめられる。
第一にほかの組織や地域異なる文化に属している他者との出会いが前提となる。第二に、学習者に高い自律性が必要であり、対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築である。第三に学習目標や課題、価値観および成果の共有を目指す。「協働的学習」はプロジェクト型の学習であり、参加者には、共有された学習目標や課題の達成への強い意志が必要である。この定義を本校の実習に当てはめてみると、他者とは、受け入れ校の学生をさし、TAは、受け入れ教師と対等なパートナーシップ、信頼関係を構築し、よりよい授業という学習目標や課題を共有するということになる。

6 実習における「協働学習」の定義

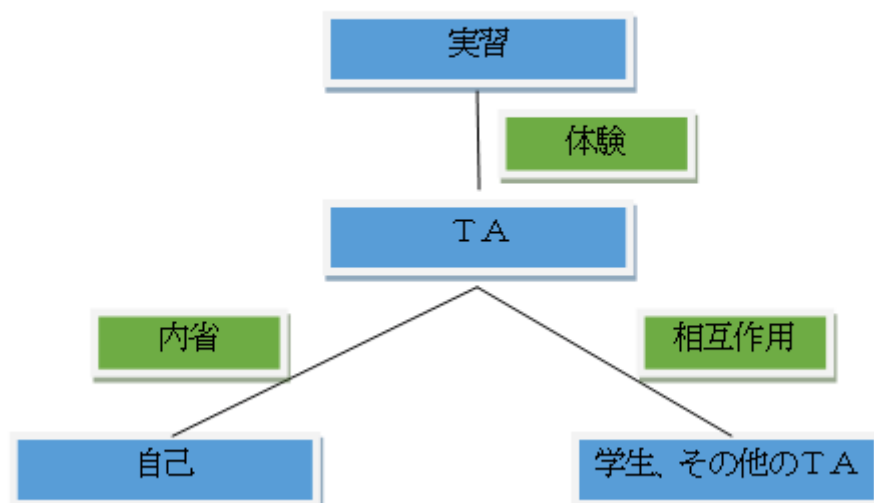
実習の協働学習には、TA、受け入れ校の学生（以下学生）、受け入れ教師（以下教師）が参加する。三者の相互関係を図式化したのが図1である。

図1 協働学習におけるTA、受け入れ校の学生、受け入れ教師の関係



この図を見てもわかるように、ここではTAが主役であり、教師も学生もTAとともに協働学習に「対等なパートナーシップ」（坂本2005）を構築しながら参加するという形になる。

図2 協働学習



これは「教師は伝達する役割から、支援する役割に変わってきたといえるでしょう」（池田・舘岡2007）ということにもなる。さらに、この実習では、図2が示すように、TAは実習の体験、相互作用、内省

と3種類の活動を通して、協働学習を営む。体験とは「学習目的達成のために積極的に活動する」、内省とは「もっとうまく教えられるように自分の実習について自問自答する」、そして相互作用とは「自己の内省を深めたりほかのTA、学生、教師から学ぶためお互いに話し合い、協力する」と定義づけられる。以上をまとめると、この実習における協働学習とは、「TAが実習の体験をもとに、教師、学生、その他のTAと対等なパートナーシップ、相互の信頼関係を築いたうえで、お互いに話し合い、協力するという相互作用をしながら、その結果を自己の内省に反映して学習する活動」だと言える。

7 実習における「協働学習」の実際

ここで、本校で行われている実習をこの定義に基づき検証してゆきたい。

7.1 体験

TAの体験は、1) 教育実習/教師の仕事を体験 2) 教師の授業を見学 3) 教室での学生を観察/学生の補助 4) 教育実習/生活面において日本との違いを体験 5) 学外での勉強会講演への参加、である。

7.2 相互作用

相互作用は、前出の図1が示すように、学生とTA（学生からTA、TAから学生）、教師とTA（教師からTA、TAから教師）、TA間の3者関係を通して行われた。ここでは、TAのレポートをもとにして話し合われた内容、感想などを具体的に示していくことによりこの相互作用を検証してゆきたい。尚、教室内活動を通しての相互作用、教室外活動を通しての相互作用と区別した。以下の「 」部分はTAレポートの抜粋。

7.2.1 TAから学生 教室内

-教育実習 や 学生の補助を通して学生の学習に対する姿勢、日本語学習の具体的な問題点などを学ぶ。

「実際に学生とふれあい話をする事によって学習者が理解し辛いところや日本語に対する思いなどを知る事が出来ましたし、学習者の皆さんは本当に日本、日本の文化が好きなんだと感ずることが出来ました。」

「どちらのクラスも場所の後につける「に」が抜けているなと思いました。」

7.2.2 TAから学生 教室外

-学生からの日本語の勉強についての質問に答える

-学生を励ます

「昨日ローラともっと授業中に話そう！と話をしていた今日自発的に発言をされていてとても嬉しかったです」

7.2.3 学生からTA 教室内

-質問などをして学習の補助を頼む

7.2.4 学生からTA 教室外

-TAを励ます

「何回もへこたれましたが救ってくれたのはセルジの優しい学生たちだった。」

「学習者に最後にありがとうと言われたことが本当に嬉しくて、もっともっとみんなにわかりやすく教えられる先生になりたいと前向きな気持ちになりました。」

-ホームステイで家庭に招いたり、観光案内をする

「フランス人のイメージもすごい変わりました。ほんとに親切ですし困ったときにはすぐ助けてくれてすごくプライドが高く気難しいイメージから優しいイメージに変わりました。」

以下に学生とTAの相互作用について実習に対するアンケート結果を提示する。

表3 実習に対するアンケート

質問	はい	いいえ
1 TA が授業に来ることに関して肯定的ですか	92 人	0*
2 日本語について授業外で実習生に質問をしましたか	58 人	52 人
3 何について質問しましたか		
文法	30 人	
漢字	28 人	
語彙	53 人	
3 授業以外で TA と話しましたか	80 人	31 人
4 どのくらいの頻度で話しましたか		
週一回	11 人	
時々	65 人	
毎日	7 人	
5 これからも TA を受け入れてほしいですか	105 人	2 人

複数回答有、無回答有。*どちらともいえないが 17%あった。

この表を見てもわかるように学生はこの実習を好意的に受け入れており、TAとの相互作用も積極的におこなっている。

7.2.5 TAから教師 教室内

-授業での教師についての気づきがある。

「普段の授業よりも板書の量が多かったように思います。とりあえず書いている。という感じがしました。教師の疲れは板書のミスなどにも表れてくるのだと思いました。」

7.2.6 TAから教師 教室外

-日本語教育についてフランスの大学についていろいろな質問をする、意見を言う

「日本の日本語授業と教師の立ち位置や授業の進め方、学習者の反応が全く違うということです。」

筆者は、この気付きは教師の授業のマナー化を防ぐためにも、また授業の質向上のためにも大変大切なことだと思う。その上日本から来た学生の質問の中には教師が普段の授業では気が付かない質問もあり、教師側にも学びがある。これらは、教師が自らの授業を検討する道具にもなる。

7.2.7 TA間 教室内

-ほかのTAについての気づき

「TAが前で問題をやっているときに問題に詰まっている学習者に対しての対応が難しいと思いました。」

7.2.8 TA間 教室外

-共同作業の難しさ

「また、1時間半の教案を作って実際に授業を進めるのは、グループでの活動のためこういった授業をしてみたいやこんな教え方を試してみたいという思いがはたされないことがよくありました。」

-能力や知識不足の実感

「授業後の反省などを話し合っても、日本語教育のことがまだまだ分からないことだらけの私たちでは中々まとまらないこともたくさんありました。」

7.3 内省

以上の体験や相互作用を通して、レポートに書かれた内省は以下のように分類できる。

- 1) 能力や知識の不足を実感する。
- 2) 学生（学習者）への配慮の重要性を理解する。
- 3) 自立心の必要性を実感する。
- 4) 実習の体験で自信を得る。
- 5) 異文化の中でのインターシップの重要性を知る。
- 6) 帰国後の学習にあらたに意欲を燃やす。

8 結論にかえて

外国での実習の場合は、TAにとって、日本語実習という目的以外にも異文化理解、環境適応能力を養う機会になる。受け入れ校の学生にとっても自分の国にしながら学習している外国語や文化に直接触れる機会を与えてくれる。

教師にとってもTAの観察やTAとの対話を通して自分の授業を振り返るいい機会になる。

このように見てくると、日本語教育実習は、TA、学生、そして教師の三者が参加し対話や協力を通してお互いを高め合う協働学習としてとらえることができる。実習の中で協働学習を取り入れることは、学習支援環境の構築に必要である。

尚、今後TAのレポート結果を統計で示しさらに詳しい考察を加えて行きたい。

参考文献

池田玲子・舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』 ひつじ書房.

坂本旬 (2008) 『協働学習』とは何か」法政大学キャリアデザイン学会.

當作靖彦 (2006) 「海外の日本語教育研修のストラテジー」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編著) 『日本語教師の成長と自己研修』 凡人社.

古別府 ひづる (2009) 「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの成長-PAC 分析と半構造化面接によるよき日本語教師の変化を中心に-」『日本語教育』143号, pp. 60-71.

日本語非母語話者の日本語教育実習生は 授業観察を通してどのように成長するか？

大和 祐子
大阪大学

要旨

本研究では、日本語非母語話者を対象とした日本語教育実習における授業見学の効果を検討した。日本語教授経験を持たない日本語非母語話者の実習生が授業見学を通してどのように成長できるか、実習生の授業見学でのコメントの内容分析を通して明らかにした。その結果、授業見学前半の実習生のコメントからは、日本語学習者の1人として授業に参加している点が特徴的であったが、授業見学後半の実習生のコメントからは、日本語の授業を客観的に観察し、実習生自身の教壇実習に生かそうとする日本語教師としての視点が加わっていることが分かった。つまり、授業見学を継続的に行うことにより、授業を客観的に見るという視点が養われることが明らかになった。本研究は、上級日本語学習者が授業見学を通して日本語教師へと成長することができること、特に経験のない日本語非母語話者にとって授業見学が成長の重要なステップとなりうることを示した。

【キーワード】 日本語非母語話者、日本語教育実習、授業見学、教師の成長

1 研究目的

国際交流基金(2008)によると、現在海外で働く日本語教師(約 45,000 人)のうち、約 7 割が日本語を母語としない日本語教師である。言語教師に要求されるのが、外国語習得の経験があり、それに成功していること、学習者の母語と文化に詳しい知識があること(Phillipson, 1992)なのだとすれば、日本語非母語話者の日本語教師に対する期待は今後ますます高まっていくことが予想される。

しかし、日本語非母語話者の日本語教師が日本語教師教育を受けられる機会は限られている。近年では、経験の浅い日本語教師に対する再教育も行われるようになったが、これから日本語教師を目指そうという日本語非母語話者向けの教師教育はほとんどない。

現在、日本国内の日本語教師養成系科目の多くは、日本語母語話者を念頭において考えられたものである(堀, 2007)。しかし、日本語非母語話者向けの教師養成系科目のシラバス構築には、母語話者を念頭においた従来の教師養成系科目をそのまま援用することはできず、非母語話者の日本語教師ならではのメリットを生かすシラバスを構築することが必要となる。そこで本研究では、日本語非母語話者向けの「日本語教育実習」のシラバス構築のために、教壇実習の準備として行った授業見学を中心に、授業見学の効果を検討する。授業見学が日本語を母語としない教育実習生にどのような変化をもたらすか、特に教授経験のない実習生にとって授業見学のどのような点が「教師の成長」(Wallance, 1991)につながりうるか、検討する。

2 分析の対象と方法

2.1 「日本語教育実習」における授業見学

本研究の分析の対象とするのは、文部科学省の日本語日本文化研修留学生向けに開講された研究科目の1つである「日本語教育実習」で行った授業見学である。「日本語教育実習」は週1コマ・1学期間(15週間)で実施される授業である。授業は、週1コマの演習形式の授業と初級レベルの日本語の授業見学からなる。演習形式の授業では、教案を作成する演習や模擬授業などを経て、直接法による教壇実習を行った。一方、初級レベルの日本語の授業見学は、この演習形式の授業とは別の1コマを利用して、1学期間継続して初級クラスの日本語の授業を見学するというものである。授業見学は教壇実習への準備の一環として計画されたもので、直接法で行われる初級レベルの授業の様子を知ることが目的とした。実習生はこのような授業見学を少なくとも10回は経験するよう指示された。また、実習生によっては、担当の日本語教師の指示により、文型や漢字の導入の補助を行ったり、小テストの採点補助を行ったりした。

2.2 授業見学レポート

実習生には、毎回の授業見学後、授業見学レポートを作成し提出するよう指示した。授業見学レポートには、見学した授業の簡単な流れの他、授業を見学した感想や気づきを自由に記述してもらった。この見学した授業への自由記述のコメントを今回の分析対象とした。授業見学を行った実習生は、計13名(2013年度～2015年度)で、国籍はブルガリア・中国・インド・韓国・トルコ・ベルギー・ミャンマー・ルーマニア・ベトナムと様々であった。実習生は全員、授業履修時点で日本語教授経験はなかった。

2.3 分析方法

本研究で分析の対象とするのは、2013年度から2015年度の実習生13名の授業見学におけるレポートの内容である。各実習生の10回分のレポートのコメントは、延べ340回答であった。回答は大谷(2008)のSCAT法を用いてコメントをコーディングした。SCAT法は、質的なデータを4ステップでコーディングしていく方法で、比較的小規模な質的データの処理に適しているとされている。本研究では、SCAT法でコーディングを行った後、KJ法を用いてその内容をグループ分けした。本研究では、実習生のコメントが授業見学を通してどのように変化したか明らかにするために、各実習生のコメントを前半5回分と後半5回分に分け、コメントの種類とその割合、コメントの内容を量的・質的に分析した。

3 結果

3.1 実習生のコメントの内容

実習生13名から得られた340回答についてSCAT法を用いてコーディングしたところ、延べ427のコードが得られた。これらをKJ法でグループ分けしたところ、10のカテゴリーに分けることができた。10回分のコメントの23.9%は「学生の様子」に着目したコメントで、この種のコメントが最も多かった。次に「教授法」についてのコメント(20.4%)、「教師のふるまい」についてのコメント(15.7%)が多く、以上の3カテゴリーのみで全てのコメントの半数以上を占めていた。

3.2 実習生のコメントの量的な変化

実習生のコメントは、授業見学前半と後半では量的にどのように変化したのだろうか。図1は、実習生のコメントを授業見学前半5回分のコメント(延べ221コード)と後半5回分のコメント(延べ206コード)を上記のカテゴリーごとに比較したものである。

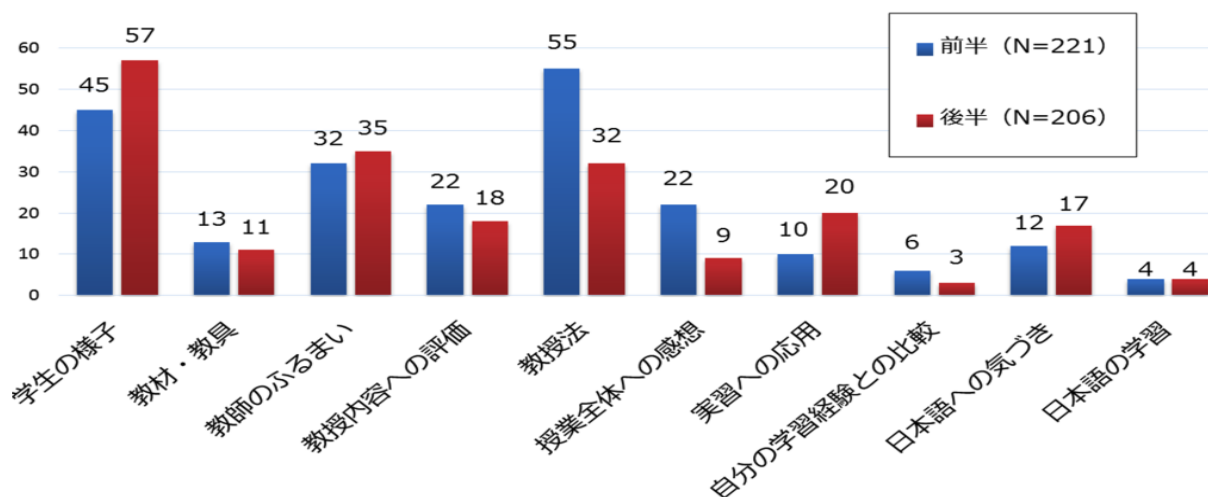


図1 授業見学前半と後半の実習生によるコメントの量的変化

前半と後半ではコード数が異なるため、単純にコード数のみで比較することはできないが、授業見学の前半と後半で大きくコメントの量が変化した点のみ取り上げる。まず、後半より前半で多くコメントされていたこととして、「教授法」と「授業全体への感想」が挙げられる。これらは、授業を見学する際に比較的気づきやすい授業の大きな流れに関わるようなコメントである。本研究における実習生は授業見学するのが初めてであり、中には日本へ留学するまでは直接法の授業を受けたことがない実習生もいた。そのため、授業の大きな流れに目が向けられやすかったことが考えられる。一方、前半より後半で多くコメントされていたこととして「学生の様子」と「実習への応用」が挙げられる。教壇実習が近づき、具体的に実習のための教案を作成していく過程で、自分の実習において授業見学で得た情報や気づきをどのように応用させていくか考える機会が増えていたと考えられる。また、前半に比べ「学生の様子」へのコメントが増えていることも注目すべき変化だと言える。見学している授業内の学生の様子に気づくには、授業の進め方と比較して、実習生が授業の詳細にまで目をむける必要がある。以上のように、実習生のコメントの種類の量的な変化を見ただけでも、実習生の授業見学の視点が授業の大きな流れだけでなく、授業内で起こるやりとりや学生の様子に注目するものへと変化していることがうかがえる。

3.3 実習生のコメントの質的な変化

実習生のコメントは、授業見学前半と後半では質的にどのように変化したのだろうか。実習生のコメントの内容をより詳細に分析する。

3.3.1 コメントの内容の精緻化

ここでは、前半・後半それぞれに見られた「学生の様子」と「教師のふるまい」を中心とした実習生の記述を取り上げ、同じカテゴリーに分類されるコメントの内容に、どのような変化が見られるか質的に検討する。まず、授業見学の前半のコメントでは、次のよう

なコメントが見られた。

【前半】

自動詞と他動詞を長く説明しないで、英語で説明するだけで、たくさん練習しました。でも後で学生たちはいろいろ質問して、いろいろ大変でした。先生はそれでも笑顔で、動詞を態度で見せながら説明してくれました。

前半のコメントには、例のように、教師や学生の様子をそのまま描写するような記述が目立った。一方、授業見学の後半のコメントでは、次のようなコメントが見られた。

【後半】

学生の中で、少しレベルに差がある人がいるのに気付いた。それで、練習がちょっと難しい学生には「先生役」をしてもらって、他の学生にいろいろ質問することがあった。それはとてもいい考えだと思った。なぜかという、そうしたらその学生にもっと話す機会を与え、自分が遅れているという思いをさせない。

後半のコメントでは、授業で起こっている表面的なことを見ているだけでは気づくことができない、クラスでのレベル差にも言及されている。また、それに対する教師の対応とその対応を実習生自身がどう考えるか、なぜそう思うのか、ということも詳細に記述されている。このことから、実習生の授業を見学する視点は精緻化していることが分かる。

3.3.2 授業見学の前半で見られた特徴的なコメント

実習生のコメントの中には、授業見学の前半で特徴的だと思われるコメントもあった。

【前半】

今回の授業見学では、ただ見るだけでなく、自分自身も教わりました。敬語の文法を具体的に説明してくれたので、日本語の勉強にも役立ちました。

このコメントは、実習生が「日本語学習者」の1人として授業に参加しているかのである。全ての実習生が見学の前半でこのようにコメントしているわけではないが、他にも「今日の授業では自分の中であいまいだった違いが分かってよかった」というコメントやかつて受けていた日本語の初級の授業を再び受けることができ「懐かしかった」というコメントも見られた。このようなコメントが見られた要因としては、実習生が日本語非母語話者であるというだけではなく、この日本語教育実習以外の場では日本語をブラッシュアップするために日本へ留学している日本語学習者であるということが影響していると考えられる。また、次の例のように日本語を教えるために高い日本語能力が必要だとするコメントも前半でみられた特徴的なコメントであった。

【前半】

片言でもすぐ意味を理解できることは、つまり、先生自身が相当な日本語能力を持たなければならないということだと思いました。母語話者じゃない先生だったら、もっと日本語を完ぺきにさせないとなかなかできないと思いました。

授業を見学することにより、非母語話者である実習生が日本語を教えるために必要なものは高い日本語能力であると認識していることが分かる。実習生の多くの日本語能力は上級レベルであり、実習に支障がない程度の日本語能力を持っていると言えるが、実習生には、母語話者教師の日本語の授業を見学することで、日本語能力を高める必要性を感じたと推察される。しかし、このような教師に期待される日本語能力についてのコメントは、授業見学前半では見られたが、授業見学後半では見られなくなった。

3.3.3 授業見学の後半で見られた特徴的なコメント

授業見学後半では、前半と比較して次の例のような特徴的なコメントをしていた。

【後半】

自分が初級の時を思い出した。私も皆さんのように間違えたことがある。

このコメントは、授業中に見られる学習者の練習問題での誤用から感じたことだという。日本語非母語話者である実習生は日本語を学習した経験があるが、自分の習得過程での誤用が一般的なものであるか、など意識する機会がなかったようである。今回授業見学を実施したことで、数回の授業見学を通して次第に学習者の誤用と自分自身の学習経験を結び付けて考えられるようになったと考えられる。この他に、授業見学後半で見られた特徴的なコメントとして次のようなものがあった。

【後半】

「もう」「まだ」と「もうありません／まだあります」の2つの文型は学生を困らせると思います。練習を繰り返しても、まだまだ上手に使えません。なんでだろう??多分、みんなの母語ではこんな文型はないだろうと思う。英語で考えてみれば、確かに、以前の2つの文型と同じ意味を表す英語の文型がありますが、2つの文型の形は全く違います。

このコメントから、学習者が混乱しやすい表現について、なぜそれが難しいか、その理由を学習者の学習経験のある言語(英語)と比較して考えようとしている様子がうかがえる。学習者の誤用が多いことのみを指摘したコメントは授業見学の前半でも見られたが、その理由を実習生なりに解釈したり、学習者の誤用から類似する表現の違いを考えたりするコメントは授業見学後半になって見られるようになった。

4 総合考察

本研究では、実習生の授業見学レポートの内容分析を通して、実習生が授業見学でどのように変化し、成長したかを明らかにした。授業見学に関するコメントは、量的にも質的にも授業見学前半と後半では変化していることが分かった。これらの実習生によるコメントの変化は、実習生の授業への視点の変化であると捉えることができる。

実習生の授業見学の視点は、前半では授業の大きな流れに目が向けられていることが特徴的であった。コメントの内容も、授業で起こったことが順番に記述されていることが多く、そこに実習生自身の解釈が加えられることはほとんどなかった。中には、日本語学習者と同じような視点で授業を観察していると思われる部分もあった。一方、授業見学の後半では、授業で起こったことの理由を考え、それに対する評価を加えたコメントが目立つ

た。さらに、学習者の誤用を通して実習生自身の学習経験を振り返る機会を得たり、学習者の誤用が起こる原因から日本語を客観的に見たりするコメントが見られるようになった。以上のような実習生のコメントの変化から、授業見学を通して、実習生には授業を客観的に見て分析する視点が加わったと言える。これは、教壇実習の準備の一環として授業見学が有益であっただけでなく、実習生の日本語教師としての成長の第一歩と捉えることができる。

さらに、本研究で対象とした実習生のように、日本語を母語としない日本語教師養成には、授業を客観的に観察する視点を養うというステップは重要なものである。阿部・横山(1991)では、ノンネイティブ日本語教師は自身の日本語教育を行う上での長所を「学習者の母語ができること」であり、短所を「日本語能力の不足」であると考えていると報告している。本研究で対象とした実習生も、授業見学の前半では、非母語話者である実習生が日本語を教えるために必要なものは高い日本語能力であると認識し、教師の日本語能力に目が向けられる傾向にあった。しかし、授業見学を継続的に行っていくうちに、自分の日本語学習経験を振り返り、学習者の誤用の傾向から、どのような点が学習者に難しいのかを分析できるようになった。このように自分の日本語学習経験と学習者の誤用や習得状況を関連付けて考えることができることは、日本語を母語としない日本語教師の教育上のメリットであると言える。日本語非母語話者で、特に日本語教授経験がない本研究における実習生は、そのような非母語話者ならではの教育上のメリットを持ち合わせていながらも、それらに気づきにくかったと考えられる。このように授業見学は、実習生にとって、ノンネイティブ日本語教師としての自分自身の長所への気づきを促進するものでもあったと言える。

しかし、本研究で対象とした実習生はわずか13名であった。彼らの授業見学を通じて得た気づきが、すべての非母語話者の実習生に対して一般化できるわけではない。また、コメントの内容には個人差もあるため、今後もデータを増やし検討を続けることは今後の課題である。さらに、実習生にとって授業見学がより有益なものになるために、実習担当の教師が授業見学にあたって実習生の気づきをどう促進すべきか、検討する必要がある。

<参考文献>

- Phillipson, R. (1992) *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Wallace, M. J. (1991) *Training foreign language teacher: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 阿部洋子・横山紀子(1991)「海外日本語教師長期研修の課題－外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて－」『日本語国際センター紀要』1, pp.53-74.
- 大谷尚(2008)「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』54(2), pp.27-44.
- 国際交流基金(2008)『海外の日本語教育機関調査』
 < <http://www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/result/index.html>. >
- 堀恵子(2007)「日本語母語話者と非母語話者とが共存する教育実習のあり方を探る－麗澤大学大学院における教育実習受講者に対する調査から－」藤原雅憲・堀恵子・西村よしみ・才田いずみ・内山潤編『大学における日本語教育の構築と展開』pp.199-219, ひつじ書房.

B1 レベルの対話能力養成のためのストラテジー指導

ー『まるごと中級（B1）』の開発と試用をめぐってー

藤長 かおる（国際交流基金日本語国際センター）

斎藤 誠（国際交流基金パリ日本文化会館）

要旨

Common European Framework for Reference of Languages（以下、CEFR）B1 レベルは、「自立した言語使用者」として日常的な場面でさまざまな課題に日本語を使って対処できるレベルである。そのためには、自分の限られた言語のレパートリーを最大限に活用し、受容的な活動においても、産出的な活動においても、やりとりの活動においても、ストラテジーを効果的に使用することが重要になると考える。本稿では、国際交流基金が「JF 日本語教育スタンダード」（（国際交流基金 2010 以下、JFS）に基づいて開発中の日本語教材『まるごと日本のことばと文化 中級（B1）』（以下、『まるごと中級（B1）』）を例として、海外の成人日本語学習者が B1 レベルの課題遂行ができるようになるための学習デザインと、そこに、どうストラテジー指導を取り入れるかを述べる。さらには、本教材の試用版を用いたパリ日本文化会館（以下、MCJP）での実践例を報告し、今後の可能性について考えたい。

【キーワード】 CEFR B1、JF Can-do、ストラテジー、聞き手、話し手

1 B1 レベルに必要な対話能力とストラテジー

1.1 B1 レベルの特徴

CEFR のレベル記述から B1 レベルの特徴を見ておく。

- ・仕事、学校、娯楽で普段出合うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。
- ・その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。
- ・身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べるができる。

<CEFR 共通参照レベル：全体的な尺度（吉島茂、大橋理枝訳）>

B1 レベルとは、日常的な言語活動であれば、日本語を使って大抵のことができるレベルである。母語話者との対話に参加して、聞き手として自分にとって必要な情報を理解したり、話し手として情報や意志を伝達したりすることもできる。そして、「標準な話し方であれば」という条件があるものの、想定されている言語活動は、教科書用、学習者用に過度にコントロールされたものではなく、オーセンティックなものであるという点に注目する必要がある。

1.2 B1 レベルの対話を支えるストラテジー

ストラテジーとは、CEFR では「方略 Can-do」として位置づけられる。方略 Can-do は CEFR の言語活動のカテゴリーに合わせて、「受容」：意図を推測する、「産出」：表現方法を考える、(表現できないことを) 他の方法で補う、自分の発話をモニターする、「やりとり」：発言権を取る、議論の展開に協力する、説明を求める、の 3 種類に大別される。CEFR を参照枠とした JFS では、「方略 Can-do」の概念を図 1 のように「受容・産出・やりとりの枝の付け根にある Can-do で、言語活動を効果的に行うために言語能力をどのように活用したらよいか」を例示したものと定義している（国際交流基金 2010:11）が、「効果的に行うために」という点が重要である。

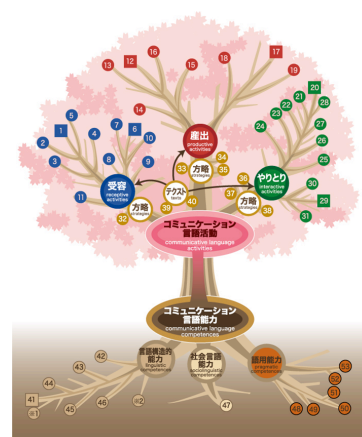


図1. JF スタンダードの木
(国際交流基金 2010: 3)

CEFR では「やりとり」の「説明を求める」ストラテジーは、以下のように例示される。

- ・相手の発話を正しく理解したかどうかを確認するための質問ができ、曖昧な点の説明を求めることができる (B2)
- ・誰かが言ったことの意味を明らかにするよう詳しい説明を人に求めることができる (B1)
- ・分からないときは、繰り返してもらおうよう簡単に頼むことができる (A2.2)
- ・手持ちの表現を使って、理解できていないキーワードや表現の意味を求めることができる (A2.1)
- ・理解できないということができる (A1)

言語活動の幅が広がってくるのに応じて、ストラテジーの面でも「すみません、わかりません」(A1) などの単純なものではなく、「たとえば、それはどういうことですか」(B1) のような表現を使ってより積極的に話し手に働きかけていくことが必要になる。とくに「基礎段階の言語使用者」(Basic User) から「自立した言語使用者」(Independent User) に入っただけの B1 レベルでは、言語活動を効果的に行うためにストラテジーを上手に使用することが必要だと考える。

2 『まるごと中級 (B1)』における学習デザインとストラテジー

2.1 課題遂行からの学習項目の抽出

『まるごと 日本のことばと文化』(以下、『まるごと』) は国際交流基金が海外の成人学習者を対象として開発中の日本語教材シリーズで、JFS に準拠し、課題遂行と異文化理解を重視し相互理解の促進を目指したコースブックである。日本語での具体的な言語活動を例示した JF Can-do を教材開発の出発点として、学習過程をデザインしていることが特徴である。

『まるごと中級 (B1)』の開発でも、まず海外の日本語使用者がどんなとき、どんな場面で日本語を使うのかを探ること¹、すなわち、実体のある言語使用場面を出発点とし、B1 レベル相当と判断したものを JF Can-do として記述した。次に、様々な JF Can-do を精査しながら、トピック別に 5 技能（聴解、会話、長く話す、読む、書く）に整理した。その上で、各 JF Can-do の実現形となる言語活動のテキストを収集・選択し、モデルテキストを執筆した。そして、これらのモデルテキストに含まれる言語能力の側面を整理し、語彙や文法、発音、テキスト構造、社会言語的な配慮などを抽出して学習項目としたが、その際、ストラテジー

についても同様に扱った。つまり、学習項目とは「課題を達成に必要なもの」であって、それ自体が学習目標にはならない。よって、最初に B1 レベルのストラテジーのリストを作成し、その全てをモデルテキストに入れ込むのではなく、JF Can-do の実現に関係のあるストラテジーを、前述の CEFR の「方略 Can-do」の例示的記述を参照しながら選んでいった。

2.2 『まるごと中級 (B1)』の特徴と構成

このようにして開発された『まるごと中級 (B1)』は、海外で実際にありそうな日本語使用場面と課題を選び、できるだけオーセンティックな素材を使用し、語彙や表現の過度のコントロールを避けている²。また、課題遂行に必要なストラテジー能力と、課題が達成できればわからないものであっても気にしない態度を養成することを重視している。学習過程においては、インプットからの学習者の気づきやモニターを重視し、語彙や文法などの言語能力の学習を文脈化して行うこと、異文化理解につながる素材やタスクを取り入れていくことに配慮している。

「中級1」「中級2」の2冊構成で³、それぞれが9トピックから成る。各トピックは、Part1からPart5までの5技能に分かれ、それぞれのPartがひとつのJF Can-doを到達目標としている(図2参照)。この中で、主に対話能力の養成にかかわるのはPart1とPart2である。

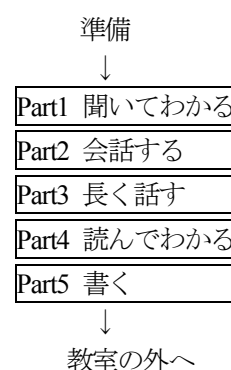


図2. 各トピックの構成

2.3 「中級1」のストラテジー

Part 1「聞いてわかる」の目標は、実際の場面で、聞き手の立場を明確化した目的の持った聞き取りができるようになることである。「聞き手」とは受け身的な存在ではなく、必要な情報を把握するために「話し手」やテキストの内容に働きかけていく能動的な存在である。そのための「聞くためのストラテジー」として、会話のような対面型の聴解活動では質問、聞き返し、確認、相づち・コメントなどを、アナウンスやテレビ視聴のような一方的な聴解活動では推測、予測などを、各トピックの学習項目としている(表1参照)。学習過程は「スキーマ活性化のための言語行動の振り返り→内容理解(到達目標となるJF

質問	わからないことを質問する(T1)
聞き返し	わからないことを繰り返して聞き返す(T2) 言葉の一部を繰り返して聞き返す(T3)
確認	言葉の意味を確認しながら聞く(T6) わかったことを確認しながら聞く(T7)
相づち	話に参加していることを示す(T8)
推測	映像や写真から言葉の意味を考える(T4) 文脈から言葉の意味を推測する(T9)
予測	話しの展開を予測する(T5)

表1. 「聞くためのストラテジー」

Can-doの実現)→ストラテジーの練習→要約(言語形式に注目)」の順になっているが、前述のように、JF Can-doの実現とストラテジー練習を関係づけて行うように配慮している。

PART 2「会話する」では、海外の日本語学習者が現地で遭遇しうる接触場面での課題遂行において、より効果的な「話し手」となることを目指している。学習過程は「モデル会話によるインプット→大まかな内容理解→会話に含まれている形式の気づき→言語項目の練習→会話の談話構造の意識化→ロールプレイ(到達目標となるJF Can-do)」の順になっているが、言語項目の練習とともに、言い換え、説明、反応、前置きなどの「話すためのストラテジー」の練習を取り入れている。

3 ストラテジー指導の実際：パリ日本文化会館での試用から

3.1 MCJP 日本語講座及び B1-1 コースの概要

MCJP の JF 日本語講座（以下、講座）は『まるごと』シリーズを主教材にした中学生以上の一般成人向けの講座で、2012 年 9 月に入門（A1）コースを開始した。2015 年 4 月現在、A1（入門）、A2-1（初級 1）、A2-2（初級 2）、A2/B1（初中級）、B1-1（中級 1）の 5 レベル 24 クラスが開講され、1 クラスの最大人数は 15 人、全体で約 200 名の受講生が在籍している。

『まるごと中級 1（B1）』（試用版）を主教材とする B1-1 クラス⁴は、週 1 回 120 分の授業で、1 学期 11 回、4 学期（計 88 時間⁵）かけて修了する。2015 年 1 月に 1 クラス、同年 4 月に 1 クラス、それぞれ新規クラスが開講した。2015 年 4 月現在、①1 月開講の継続クラスに 5 名、②4 月の新規開講クラスに 8 名が在籍している。本稿のためのフィードバックには、①②の各クラスから 3 名ずつ、計 6 名の協力を得た⁶。

3.2 授業の実際とストラテジー指導の工夫

3.2.1 「聞くためのストラテジー」の指導例

トピック 1「はじめての人と」Part1「聞いてわかる」では、日本人との交流サークルで、参加者が順番に自己紹介をする場面が設定されている。到達目標となる Can-do は「まとまりのある自己紹介を聞いて、プロフィール、興味を持っていること、希望や抱負など、大切な点が理解できる」ことで、「聞くためのストラテジー」では、自己紹介を聞いたあとで「わからない言葉の意味を質問する」方法に注目させている。

- (1) 赤字（筆者注：本稿ではゴシック体）のことばの意味がよくわからないとき、どう質問しましたか。もう一度聞きましょう。[音声]

山下：…性格はわりと**社交的**だと思います。

A：あう、ちょっとわからなかったんですけど、性格は…（何といいましたか）。

山下：性格は「しゃこうてき」、えっと、いろいろな人と話すのが好きです。

A：あ、わかりました。ありがとうございます。

- (2) ●●のことばがよくわからないとき、どう質問しますか。（ ）に書きましょう。[音声]

木村：…大学 3 年生なんですけど、今はこっちの●●で勉強してます。…

A：すみません、ちょっとわからなかったんですけど、（ ）で勉強していますか。

木村：語学学校。英語の学校です。

木村：ああ、そうなんですか。わかりました。

- (3) ③沢田さん、④松田さんの話を聞いて (2) のようにわからないところを質問してみましょう。

(1) は聴解テキストに含まれるストラテジー使用箇所を聞かせて、ストラテジーに気づかせるのが目的である。その後、(1) の例を参考に (2) で練習し、(3) で他の人の自己紹介音声聞き、学習者が自由に質問する構成となっている。

このストラテジーの学習前、学習者の聞き返し方は「すみません？」「え？」など単純なものが多かったが、学習後、「すみません、ちょっとわからなかったんですけど、何と言ったんですか？」など学習したことを使ってわからない言葉を聞いている人が見られた。

わからない言葉を聞き返したり質問したりするといった言語活動は、初級のうちからも行われていることであり、学習者にとって退屈な活動になるのではという危惧が教師側にあった。しかし、実際に授業で扱ってみると、中級段階に入った学習者であっても、ストラテジ

一を明示化されることにより、日本語らしく自然な聞き返しを習得することがわかった。

トピック 4, 5, 9 では、推測や予測に関するストラテジーを学習する。トピック 4「温泉へ行こう」 Part1 の Can-do は「テレビや旅行番組の現地中継レポートを聞いて、温泉や旅館の特徴や魅力が理解できる」で、画像を手掛かりに言葉の意味を推測するタスクがある。

- (1) レポーターの話の中に、わからないことば（「ピーという音」）がありました。下の写真（テレビの画面）を見ながら温泉の紹介を聞いて、そのことばの意味を考えましょう。[音声]

画面 がめん	①	②	③	④
				
意味 いみ				

<音声スクリプト⁷>

- ①冬の寒い日には、猿が人間用露天風呂に入りに来ることもあるそうです。運がよければお猿さんと●●●できるかもしれません。
- ②もう、すごい眺めです。そして運がよければ、なんと、お風呂に入りながら●●●が見られるんだそうです。

推測には、視覚的な情報だけでなく文脈からの推測も必要と思われるが、学習者を見ると個人差が大きく、文脈の把握や大意の聞き取りに慣れていない人には、未知語の推測は難しいようだった。また、トピックの内容が学習者に親しみがあるかどうか、背景知識を使った推測に関係する。練習では、ひとつのストラテジーだけに焦点が当てられているが、まずは学習者が興味のあるようなトピックで、前後の文脈を手掛かりに推測する練習をする、他のストラテジーも取り入れるなど、指導上の工夫が必要だということがわかった。

3.2.2 「話すためのストラテジー」の指導例

トピック 1Part2「会話する」の Can-do は、「知らない人に話しかけて、相手のことについて質問したり、自分のことについてくわしく話したりすることができる」で、そのために「はじめての人に話しかける」ストラテジーが紹介されている。

- (1) 38 ページの会話のスクリプトを見てください。キャシーさんは、西山さんに話しかけると、はじめに何と言いましたか。

キャシー：あのう、失礼ですが…日本の方ですか？

西山：あ、はい、そうですけど。

- (2) ほかの言い方も聞いてみましょう。

あのう、すみません、以前どこかで会いませんでしたか？

学習者側から積極的に会話を切り出す活動は、『まるごと』A1、A2 レベルではほとんどなかった。この「これが知りたかった」「役に立つ」という声が学習者から多数聞かれた。授業では、様々な場面で日本人にどのように話しかけたことがあるか、またどのような言葉をかけたらいいいのかについて学習者からアイデアを出してもらい、授業が活性化した。また、最終目標となる初対面場面のロールプレイでも、このストラテジーを工夫して使用していた。

3.3 試用結果からの考察

学習者からのフィードバックによると、受講前からストラテジーの存在について知ってい

たり使用していたりする人も半数以上いることがわかった。一方、ほぼ全員が『まるごと』のストラテジー学習は「役に立つ」と答えており、特に「聞くためのストラテジー」の評価が高く、「聞きわけができるようになってきた」「つい使っているときがある」といった肯定的な意見が見られた。他方、「語彙が特殊で学習が難しい」「興味のないトピックは難しい」という意見もあり、ストラテジーだけでは切り抜けられない面もあることがわかった。

このような学習者の反応に対して、教師は学習意欲を維持させる工夫をすることが大切であろう。日々の言語活動では多様なストラテジーを駆使して課題遂行しているが、『まるごと』で提示されている場面でのストラテジー学習が、実際の場面につながっていることを学習者に意識化させることが教室活動で重要だと思われる。

その意味では、教師がストラテジーに関する知識や経験を有していることが必要である。また、教科書の練習構成上、ストラテジー練習が聴解や会話などのメインタスクから抜き出す形で設定されているが、クラス活動においてはここだけを取り上げて指導するのではなく、聴解や会話などのタスクの中に上手く組み込んで練習させることが大切だろう。

4 今後の課題

海外の日本語学習者にとって、意味のある言語活動を考えることから『まるごと中級 (B1)』の開発は始まった。言語能力を膨らませるだけでなく、それを効果的に使えるストラテジーを身につけ積極的に言語活動に参加する言語使用者を育てることが目標である。そのための素材やプロセスを提供するのが教材の役割だが、実は、学習過程とは単純で画一的なものではなく、教室での学習も学習者と教師が協力しながら作り上げていくものである。では、そこで使われる教材はどうあるべきなのか。試用を踏まえ、教師の体験、学習者の声を共有することを通して、試用版の『まるごと中級 (B1)』を改善していくことが課題である。

¹ 国際交流基金の海外センターの日本語講座の学習者を対象にアンケート調査を実施した。

² ら抜き言葉、「すごいうれしい」など。また、読解素材には難しい漢字にもルビをふっていない。

³ 「中級1」(試用版)のトピック1～5は2014年9月に、トピック6～9は同年12月完成した。「中級2」(試用版)は2016年3月に完成予定である。

⁴ B1-1コースはうめ・さくらコースの2コースがあり、うめコースでは偶数トピック(2～8)を学習し、さくらコースでは奇数トピック(3～9)を学習する。トピック1は、うめコースで前半のPart1-3、さくらコースで後半のPart4-5を学習する。

⁵ 「テストとふりかえり」(計4時間)を含む。

⁶ 2015年4月開講の講座終了時、①はトピック1, 2, 4, 6 ②はトピック1, 2, 4を学習した。

⁷ ③④のスク립トは省略。教室活動ではスク립トを見せずに行う。

<参考文献>

Council of Europe、吉島茂・大橋理枝訳・編(2008)『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』初版第2刷、朝日出版社(原著 Common European Framework for Reference of Languages: Learning, teaching, assessment.3rd, John Trim, Brian North, Daniel Coste, 2002, Cambridge University Press.)

国際交流基金(2009)『JF 日本語教育スタンダード試行版』国際交流基金。

国際交流基金(2010)『JF 日本語教育スタンダードガイドブック』

やり取りにおける問題解決に焦点を当てた

会話教材開発の試み

初鹿野 阿れ (名古屋大学)

岩田 夏穂 (政策研究大学院大学)

要旨

CEFR (2001) によれば、言葉によるやり取りは言語の産出・受容的活動が交互に行われるものであり、かつ、相互行為のプロセスをうまく処理するやり方、いわゆる「方略」を含むとしている。対話者同士は、互いに相手の知識や背景を探り合いながら、やり取りを調整し、協働で意味をつくり上げていく。そこで、筆者らは、日常会話におけるやり取り上の問題とその解決を学習活動の中心とした会話教材の作成を試みた。その際、会話参加者が用いる会話の「方略」について、会話分析が明らかにしてきた知見を参考にした。本稿では、この作成過程と教材の意義を述べ、次回の教材のリソースとして行った「褒め」への反応についての会話分析的な手法を使った分析結果を報告する。「褒め」への対応には「否定」、「否定+褒め返し」、「反応の回避」等いくつかのやり方が観察された。

【キーワード】 会話教材、問題解決、方略、会話分析、褒めへの反応

1 背景

会話教育の現場では、教室で求められる活動はできるのに、教室外ではなかなかスムーズにコミュニケーションできない、あるいは、文型や語彙の使い方には問題がないのに、会話の流れには、どうも違和感が残るということがある。CEFR (2001) によれば、言葉によるやり取りは、言語の産出的活動と受容的活動が交互に行われるものであり、二人の対話者が同時に、話し且つ聞く以上のもの、いわゆる「方略」を含むとある。「方略」とは、相互行為のプロセスをうまく処理するやり方であり、会話において対話者同士は、互いに相手の知識や背景を探り合いながら、やり取りを調整し、協働で意味をつくり上げていく。

筆者らは、学習者の会話におけるやり方が、一般に日本語会話で観察されるやり方と異なることが、上述のような違和感につながると考え、会話のやり方に対する学習者の意識化を促す会話教材の作成を試みた。会話参加者が用いる会話の「方略」について、会話分析という研究分野が明らかにしてきた知見を参考に、日常会話におけるやり取り上の問題とその解決を学習活動の中心とした。本稿では、まず、本会話教材の作成過程と教材の意義を報告する。そして、会話教材のリソースとなる現象の一例として、現在分析中の「褒め」に対する反応を実際の会話データをもとに記述・分析した結果を述べる。

2 会話分析

会話分析とは、相互行為の秩序を解明し、記述する分析方法の一つであり、私達がことばを使ってやり取りをすることで何をしているのかを明らかにする。順番交替の組織や修

復の組織などの会話のメカニズムが知見として知られており、これらは、言語に関係なく共通にみられる装置である。したがって、会話分析により明らかになった結果は、学習者が言語を学ぶとき、母語においても共通の構造を持つことが予想され、参照可能なリソースとなりうる。

3 問題解決に焦点を当てた会話教材とその意義

私たちは、自分が適切にやり取りに参加し、話を展開させるにはどうすればいいかということについて、幾つかの選択肢の中から選択を迫られることがある。たとえば、相手の話の中で分からないことがあったとき、話を遮って尋ねるべきか、それとも話が一段落するのを待つべきか、といった場合である。学習者は、いくつかの選択肢の中から、その場で一番適切なやり方を選ぶことが期待されるが、適切とされるやり方を共有しないことが多いと想定される接触場面では、学習者と相手が、互いに違和感を抱くような選択がされることがしばしばある。そこで、筆者らは、やり取りの中で問題に直面したとき、それを解決するための選択肢の提示と、解決過程を経験する機会の提供ができる会話教材を目指し、『にほんご会話上手！-聞き上手・話し上手になるためのコミュニケーションのコツ 15』（岩田・初鹿野、2012）を開発した。以下、その概要について述べる。

3.1 本教材が目指したこと

本教材では、会話教育における目標を次のように考えた。すなわち、従来のように「正しい文法形式や豊富な語彙が使える」「言いたいことがスムーズかつ正確に言える」「日本語の母語話者の会話をモデルとする」といった正しい（とされる）日本語を母語話者と同じように話せるようになることではなく、「多少形式が正しくなくても充実したやり取りができる」こと、「一方的に発話するのではなく、会話の展開を意識しながら話せる」こと、「自分の母語でのやり方や経験を利用できる」ことである。つまり、一方的に自分の言いたいことを言うのではなく、相手の発話を踏まえながら、適切な「方略」を用いて、自律的で柔軟な会話の維持・展開ができるようになることを目指している。

活動のデザインとして以下の3つを柱とした。

(1) 自分の文化・社会・言語（母語）のリソースとしての活用

自国の言語習慣や母語の影響を、言語学習を阻害する、邪魔なものとして捉えるのではなく、参照可能なリソースとして言語学習に活用する。また、教材における会話例は、学習者が模倣すべき母語話者同士の会話としてではなく、自分のやり方を振り返るきっかけとして捉える。

(2) 聞き手としての役割の重視

相手の発話に合わせて瞬時に自分の発話を調整・展開する相互能力を伸ばすために、相手の話を聞くことへの動機付けを高める。

(3) 会話への主体的な参加による会話の流れのコントロール

相手の状況を把握するとともに、今までの話の流れ、現在進行しているやり取り、そしてこれからの展開に主体的に関わり、コントロールする力を養う。

3.2 教材の概要

本教材は、初級レベル以上の学生を対象とし、親しい大学生2者間の日常会話（雑談）

を扱っている。シラバスは会話分析の知見をもとに雑談の表現・構造上の特徴から抽出した。学習者が会話の展開上のトラブルを観察し、解決するプロセスを通して会話の実践を振り返ることができるよう活動を組み立てた。

教材は、会話展開4つ段階に基づき、「話しを始める」「話しを続ける」「話しを変える」「話しを終わる」のPartに分かれている。さらに、各Partには「あいさつの後にも話しを続ける」「相手の知らないことについて話す」といった目標を持つ幾つかのUnitにより構成されている（全15Unit）。

各Unitの構成は以下の通りである。

- ・導入・Unitのポイント：【こんな経験ありませんか】【目標】【ここがポイント】
- ・活動：【聞こう】【話そう】
- ・まとめ：【これでOK】【このUnitのまとめ】

まず導入部【こんな経験ありませんか】においてトラブルが起きている会話をイラストを見ながら聞き、不自然な箇所の指摘、その原因の考察と母語ではどのように話すかについて学習者に話し合ってもらう。その上で当該Unitの【目標】と目標達成に有効な語彙や表現、会話の構造を紹介する（【ここがポイント】）。

次に、活動部では、ポイントとなる表現の聞き取り（【聞こう】）を行う。【聞こう】は語彙、表現に注目することを促す練習と、より長いやり取りの中でポイントとなる現象を聞く練習がある。

【話そう】では、CDを相手に、その表現を実際に口に出す発話練習をする。それにより、語り方のイメージをつかむ。

まとめでは、最初に聞いたトラブルが解消された場合の例をCDで確認する。その際に、この会話がさまざまな解決方法のなかの一例であり、この例を規範とする必要はないことを学習者に留意点として示すことが重要である。



図1 【こんな経験ありませんか】例

3.3 本教材の意義

本教材は、学習者に会話の展開において発生する問題の特徴とその解決方法を、母語の知識と経験を参照しながら検討する機会を提供する。これまでの会話教材は、会話のメカニズムと自らの振る舞いを意識しながら発話する練習をほとんど取り入れてこなかったが、本教材が提供する素材の検討と練習を教室活動に組み込むことで、学習者は、会話の流れをつかみ、その流れに沿って話す、また、その流れを主体的に変えていけるようになることが期待できる。

4 会話教材のリソースとしての「褒め」への反応

これまで述べてきた本教材では、「話を始める・続ける・変える・終わらせる」という会話の展開に沿ってさまざまな会話のやり方を取り上げた。この他にも、学習者にとっての学習素材となりうるいくつかの現象がある。そのような素材の一つとして、本節では、現在、教材作成に用いることを視野に入れて分析している「褒め」に対する反応について述べる。

2.1 「褒め」に関する先行研究

発話には、あるタイプの発話が起これば、その次の順番にある特定のタイプの発話が起これば強く期待される発話のペア（隣接ペア）がある（Schegloff & Sacks, 1973）。そして、このペアには、「誘い」に対する「受諾」と「断り」のように、発話の現れ方が同等ではない構造（選好構造）をもつものがある（Pomerantz, 1984, Schegloff, 2007）。「誘い」に対しては「受諾」が選好とされ、非選好となる「断り」には出現の遅延等が観察される。

「褒め」は「評価」の一種であり、「評価」は次の順番で「同意」がくることが選好とされる。例えば、「きれいですね」に対しては、「そうですね」のような「同意」が選好となる。しかし、Pomerantz (1978) は、「褒め」の場合、「同意」を行うと、それは「自己賞賛」となってしまう危険性があること、その自己賞賛を最小化するため、次の順番に来る「褒め」への反応には、「褒め」の格下げや、「褒め」の対象の移動が起こればと指摘している。

2.2 データの概要と分析結果

先行研究を踏まえ、実際の日本語会話データにおいて、どのようなやり取りが行われているかをみるため、大学生または大学院生3人の会話（母語場面あるいは接触場面）をビデオに録画・録音し、そこに現れた「褒め」に対する反応を分析した¹。その結果、いくつかのバリエーションが観察された。

【事例1】は留学生と日本人学生のやり取りである。ラクがトシの目を褒めている（01行目）のに対し、トシが否定することで、自己賞賛を回避している（02行目）。続いて生起する2人の笑いは、トシが相手の評価に対して言いよどみをせずすぐに非同意を示すという、明示的な非選好的反応によって生じる緊張を緩和しているようにみえる。

【事例1】ラク：留学生（中国語母語話者） トシ：日本人学生（事例中の名前はすべて仮名）

01:→ラク： ん↓:: 目がー 目がきれいですね=

02:→トシ： =きれいじゃないですよ

03: ラク： hh

04: トシ： nhhhaha hahahahahahaha

次の事例は、日本人学生3人のやり取りである。アコがミキの声が高くてもかわいいと褒めている（01行目）のに対し、ミキが笑いながら、「よく真似され」と述べ（02,04,07行目）、声が高いことが必ずしもいいことではなく、「褒め」の対象となったことには否定的な側面があることに言及している。ここでも「褒め」への反応として、同意は避けられ、笑いとともに自己賞賛が回避されている。

【事例2】アコ、ミキ、トシ：日本人学生

01:→アコ： 声 高くていいね(.) かわいい° 感じで°

02:→ミキ： aha よく真似されます

03: トシ： haha[ha

04:→ミキ： [hahaha .h ha ¥卒業式の あ h の h 「はい」とかみんなに真似 h さ h れ

05: [hhhh

06: トシ： [hahahaha

07:→ミキ： 「はい」とか[い hhhahaha .hh haha .hh haha

08: トシ： [hahahaha

【事例 3】では少し複雑なやり取りが観察された。ハはトシが「いつもかわいいことやってる」と褒めている (01 行目)。それに対して、トシは、笑いながら聞き返しを行う (02 行目)。これはトシの「褒め」に対する懐疑的な態度として受け止められ、ハはトシがかわいい行動をするという観察は自分だけのものではなく、同じ科の他の学生達も同意見であることを再度主張する (03,04,06,08 行目)。トシはさらに「ほんとに」と笑いながら 2 度事実確認を行う (07,09 行目)。そして自分のどのような行為が「褒め」の対象になっているのかを振り返っている (12 行目)。ここでトシは、聞き返しや事実に対する懐疑的な発言を繰り返すことで、「同意／非同意」の反応を回避しているといえる。

【事例 3】ハ：留学生 (中国語母語話者) ラク、トシ：【事例 1】と同一人物

- 01:→ハ : いつもかわいいことやってる
 02:→トシ : な h に h::? か h わ h い[h h
 03:→ハ : [ほんとに(.)みんな (.) あの(.) あの: 同じ:(.) 国際関
 04: 係の中国人いっぱいいるでしょ?
 05: トシ : うんうん
 06:→ハ : あ:: あの子はいつもかわいいです
 07:→トシ : tHAHAHA [HAHA .h ほ h ん h とに hh?[.hh
 08:→ハ : [ほんとに [女性もそう言ってるよ
 09:→トシ : [ほんとに:?
 10: ラク : [へえ:::[:
 11: ハ : [うん
 12:→トシ : あれ::? 何してんだ h[ろ h う hh[h h .hh h h h
 13: ラク : [heheheh [eche
 14: ハ : [h hh

また、自分に対する「褒め」が他の参加者に宛てて行われる【事例 4】でも、「褒め」の対象となった者は否定をしている。留学生のジョナはクミコの韓国語の発音がきれいであることを、タムラに顔を向けて褒めている (01,04 行目)。クミコは自分への「褒め」が明らかになった時点ですぐに否定を始めている (03 行目)。そして、タムラがジョナの「褒め」を情報として受け取った (06 行目) あと、そして、タムラが別の視点 (「中国語もきれい」) からクミコを再度褒めた (08 行目) あとでも否定をしている (07、09 行目)。さらに、クミコは 16,18 行目で今度はタムラを褒めている (「タムラさんも中国語すごいきれい」)。この事例でも、「褒め」に対する反応として、否定が繰り返され、次に褒めた相手を逆に褒め返すことで、自己賞賛に結びつく「同意」が避けられている。

【事例 4】ジョナ：留学生 (韓国語母語話者)、タムラ、クミコ：日本人学生

- 01:→ジョナ : >°でも<°す[ごいんですよ クミコさん ((タムラに向けて))
 02: タムラ : [ん::
 03:→クミコ : い h え h [ち h ち hchh
 04:→ジョナ : [>発音<も すごくきれい
 05: [う::ん
 06: タムラ : [ほんと:::
 07:→クミコ : [>いえ< ちがいます ちがいます
 08:→タムラ : あ 中国語もきれいだもんね::: ((クミコに向けて))
 09:→クミコ : [>いえいえいえ<
 (中略)
 16:→クミコ : [タムラさん[も: ((ジョナに向けて))

- 17: タムラ: [耳がいい]
 18:⇒クミコ: 中国語すごいきれい:

その他にも、自分以外の参加者の間で自分が褒められている間、まったく反応せずに視線を外し、お茶を飲んだりしながら反応すること自体を回避している事例もみられた。

このように、データ分析の結果から「褒め」に対する反応には様々なバリエーションがあることがわかった。教材のリソースとして利用するためには、さらに、「褒め」の対象(相手の何を褒めているか)や、そのやり方(誰に宛てているか、冗談のように言っているか等)と反応の関係、また「褒め」がやり取りの中のどの位置に現れているか²等、詳しい分析が必要である。

4 まとめ

今後は、データの分析をさらに進め、「褒め」への対応、「からかい」への対応、3人以上の会話における展開のやり方等についても教材を作成したいと考える。

本研究は科学研究費補助金(挑戦的萌芽研究)「会話分析を用いた「からかい」の分析 ―日本語会話教材の開発に向けて―」(課題番号:26580094)の助成を受けている。

注.

¹ データの書き起こし記号については、西阪他(2008)を参照のこと。

² 張(2012)は、ストーリーの途中に現れる「褒め」と終結部に現れる「褒め」への反応の違いについて分析している。

<参考文献>

- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (吉島茂・大橋理枝他訳・編(2004)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社)
- Pomerantz, A. (1978) Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints. in Schenkein, J. (Ed.). *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, pp. 79-112.
- Pomerantz, A. (1984) Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. in Atkinson, J. M. & Heritage, J. (Eds.). *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-101.
- Schegloff, E.A. (2007) *Sequence Organization in Interaction, A Primer in Conversation Analysis, Volume I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A. and Sacks, H. (1973) Opening Up Closings. *Semiotica* 8, pp. 289-327.
- 岩田夏穂・初鹿野阿れ(2012)『にほんご会話上手! -聞き上手・話し上手になるコミュニケーションのコツ 15-』アスク出版.
- 張承姪(2012)「初対面会話におけるほめに呈する応答の分析 -ほめへの「回避型」応答の再検討-」,『社会言語科学会第30回大会発表論文集』, pp. 40-43, 社会言語科学会.
- 西阪仰・串田秀也・熊谷智子(2008)「特集「相互行為における言語使用: 会話データを用いた研究」について」,『社会言語科学』10(2), pp.13-15, 社会言語科学会.

言語テストに基づくドイツ人学習者の対話型コーパス構築

村田 裕美子 (ミュンヘン大学)

李 在鎬 (筑波大学)

要旨

本発表の目的は、「ドイツ語話者日本語学習者話し言葉コーパス」における OPI と SPOT90 の関連を統計的に分析することで OPI のレベル判定の妥当性を検証することである。利用したデータはドイツ語母語話者 45 名 (初級, 中級, 上級の各 15 名) の発話データと SPOT90 の得点データ, OPI のレベル情報である。分析方法は, OPI と SPOT90 の関連を調べるため, 分散分析と回帰分析を行い, レベル分けの妥当性を検証するため, 判別分析を行った。

分散分析では OPI のレベルを従属変数に, SPOT90 の得点を独立変数にして分析した結果, 有意効果が認められた ($F(2,42)=99.080, p<.001$)。また, 回帰分析では全体の言語的要素の使用頻度から SPOT90 の得点を高い精度で予測できた ($R^2=.807$)。そして, 判別分析では言語的要素の使用頻度から OPI のレベルを予測させたところ, 93% 正答できた。以上の調査により, 本コーパスが客観性の高いデータであることが示された。

【キーワード】 OPI, 学習者コーパス, ドイツ語母語話者, 回帰分析, 判別分析

1 背景と目的

村田・李 (2015) では, OPI に準拠し, ドイツ語母語話者 45 名のデータを格納した「ドイツ語話者日本語学習者話し言葉コーパス (Spoken Corpus of German Learners of Japanese; 以下, GLJ コーパス)」の開発について報告した。GLJ コーパスでは, OPI が持つ主観テストとしての欠点を補うべく, 客観テストの SPOT (Simple Performance-Oriented Test; 以下 SPOT, 詳細は小林 2015 参照) を同時に実施している。本調査で使用したのは, 90 問で構成された SPOT90 である。

本研究は, GLJ コーパスにおけるレベル判定の妥当性を検証し, 研究リソースとして精度を評価することが目的である。データとしては次の 3 つを使用する。1) OPI のレベル判定情報 (初級, 中級, 上級), 2) SPOT の得点 (0 点~90 点), 3) GLJ コーパスのテキストデータ (延べ語数 246,695 語) である。この 3 つのデータの相互関連性を明らかにするため, 分散分析, 回帰分析, 判別分析を行う。調査の結果, 3 つのデータには高いレベルの相互関連性が認められ, GLJ コーパスの学習者コーパスとしての妥当性が認められたことを報告する。

2 先行研究

学習者コーパスとは, 言語学習者の産出データを格納したデータベースのことである (石川 2008)。一般的には, 学習言語の熟達度 (proficiency) の差が言語使用にどのようなバイアスを与えるかを調査する目的で使用する。そのため, 学習者コーパスの開発者は何らかの方法で学習者の (学習言語に対する) 熟達度を判断し, アノテーション情報として公開

している。

熟達度を判断する方法としては、1) 産出データそのものに対して、直接的に熟達度を判断する方法、2) 言語テストを使用し、産出データとは独立して熟達度を判断する方法である。1) の方法については、ACTFL OPI (Oral Proficiency Interview ; 以下 OPI) の枠組みがよく利用される。そして、2) の方法については、SPOT がよく利用される。1) の方法を利用したコーパスとしては、鎌田修氏と山内博之氏による「KY コーパス」が広く知られている。2) の方法を利用したコーパスとしては、伊集院郁子氏が構築した「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」および金澤 (2014) の「YNU 書き言葉コーパス」があげられる。なお、本研究が利用する GLJ コーパスは OPI と SPOT をともに利用しているコーパスである点で、ハイブリッド的データベースと言える。

本研究では、「GLJ コーパス」のハイブリッド的特徴を活かし、SPOT90 と OPI の関連性を統計的な手法で分析する。とりわけ、学習者の発話データを形態素解析し、発話特徴量を抽出し、それらが SPOT90 の得点や OPI のレーティングとどのような関連を持つか考察する。この分析を通して、「GLJ コーパス」のレベル分けの妥当性を検証する。なお、SPOT90 と OPI の関連づけに関する先行研究として岩崎 (2002) および鈴木 (2014) があり、両者の関連性を具体的に示している。しかし、これらの研究は OPI のレーティングと SPOT90 の得点を分析したもので、発話データそのものと SPOT90 の関連を分析したものではない。

3 データと方法

GLJ コーパスとは、村田・李 (2015) によって開発されている学習者コーパスで、ドイツ語母語話者 45 名の発話データを収録した学習者コーパスである。コーパスの基本設計において、KY コーパスと同様に、OPI を用いて熟達度を判断している。

コーパスの中には、テスターと学習者による 2 者の対話データが文字化されているが、OPI の判定ルールに基づいて、初級学習者、中級学習者、上級学習者にカテゴリー化されている。各集団の学習者数およびコーパスサイズを表 1 に示す。

表 1. GLJ コーパスのサイズ

熟達度区分	学習者数	延べ語数*
初級学習者	15 名	67,751
中級学習者	15 名	83,107
上級学習者	15 名	95,837
総計	45 名	246,695

*延べ語数は、形態素解析エンジン「MeCab」の解析結果に基づいて計算

GLJ コーパスの特徴として、すべての学習者はテスターと対話を行ったあとに、インターネット日本語テストである「SPOT90」(<http://ttbj.jp/>) を受けており、コーパスデータ（話し言葉データ）と言語テストの得点が比較できるように構成されている。

本研究では、言語テストの成績と学習者の発話量の関連を明らかにする目的で、以下の分析を行った。

- 分析1: OPI のレベルを従属変数, SPOT90 の得点を独立変数にして分散分析を行った。
- 分析2: GLJ コーパスの(文字化資料における)発話特徴量から SPOT90 の得点を予測する統計タスクを回帰分析で行う。
- 分析3: GLJ コーパスの(文字化資料における)発話特徴量から OPI のレベルを予測する統計タスクを判別分析で行う。

分析1の仮説としては、OPI のレベル差は言語能力の差であり、言語能力の差は、SPOT90 の得点群の差として表れるはずであると考えられ、このことを検証する。分析2の仮説としては、OPI のレベル差は言語的要素の使用頻度の差として確認できるはずであり、また、分散分析で差があるとするなら、言語的要素の使用頻度の差と SPOT90 の得点差に因果モデルが仮定できると考え、このことを検証する。分析3の仮説としては、OPI のレベル差は言語的要素の使用頻度の差として確認できるはずであると考え、このことを検証する。なお、分析2と分析3で使用した発話特徴量の変数は「平均文長、漢語率、和語率、外来語率、名詞率、助詞率、動詞率、述語率」である。また、分析2と分析3で異なる統計分析を行ったのは、従属変数が異なるためである。分析2では間隔尺度(0点~90点の得点データ)であるのに対して、分析3は順序尺度(初級~上級のレベルデータ)であり、尺度水準を考慮した分析を行う必要があることから分析2では回帰分析、分析3では判別分析を行っている。紙幅の都合上、統計分析の詳細は述べないが、石川・前田・山崎(2010)を参照してほしい。

4 結果

4.1 分析1の結果

OPI のレベル差によって、SPOT90 の得点「0点~90点」の分布に統計的有意が認められるかどうかを調べるため、分散分析を行った。分析の結果、OPI のレベル差によって、SPOT90 の得点差に統計的な有意差が認められた($F(2,42)=99.080, p<.001$)。

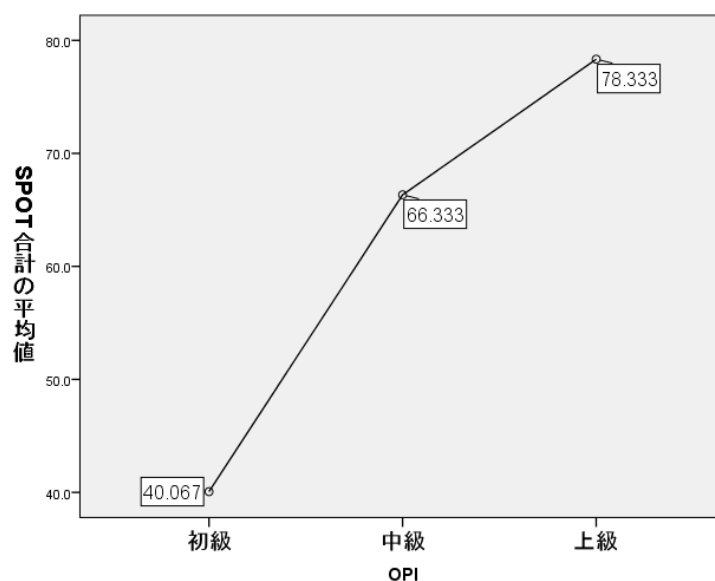


図1. OPI レベル×SPOT90 の得点差の平均

図1で確認できるように、OPIの初級話者の場合、SPOT90の得点が平均40点であり、全体の50%未満の正答率である。OPIの中級話者の場合、平均66点であり、70%以上の正答率である。最後に、OPI上級話者の場合、平均78点であり、80%程度の正答率である。レベルが上がるにつれ、得点が線形的に上昇している事実が確認できる。

4.2 分析2の結果

回帰分析では、SPOT90の合計得点を従属変数、発話特徴量を独立変数にして、ステップワイズ法で分析してみた。分析の結果、助詞率と平均文長による回帰モデルが得られ、高い予測力を持つことが明らかになった ($R^2=.807$)。「SPOT90の得点 $=-164.791+$ 助詞率 $\times 114.050+$ 平均文長 $\times 63.498$ 」の回帰式が得られた。この結果を受け、平均文長と助詞率の散布図を作成してみた(図2)。

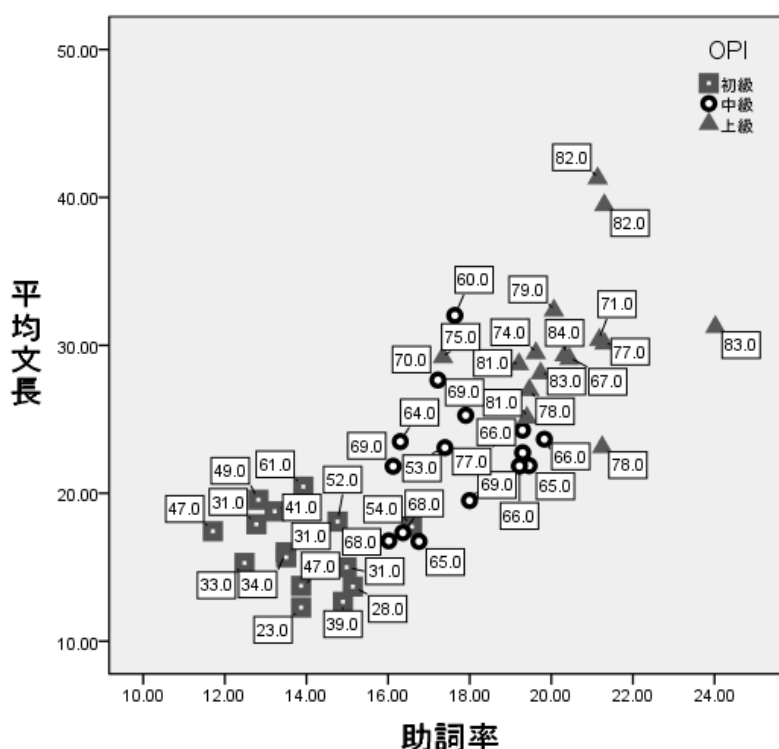


図2. 助詞率×平均文長の散布図

図2では、横に助詞の使用率、縦に平均文長が配置されており、図内のケースにはSPOT90の点数が表示されている。図2で確認できることとして、OPIの初級話者の中でもSPOT90の得点が高い学習者は平均文長が長いことが確認される。OPIの中級話者は、平均文長と助詞率のいずれにおいても初級と上級の真ん中に分布している。OPIの上級話者は、SPOT90の得点や平均文長、助詞率のいずれにおいてももっとも大きな値を示している。

4.3 分析3の結果

判別分析では、OPIのレベルを従属変数、発話特徴量を独立変数にして、分析を行った。分析の結果、判別関数による元のレベル判定の予測精度として93%が正しく分類され、OPI

のレベルによって発話特徴量が異なっていることが示唆された。判別の結果を表 2 に示す。

表 2. 判別分析による分類の結果

OPI			予測レベル			合計
			初級	中級	上級	
元レベル	度数	初級	14	1	0	15
		中級	0	13	2	15
		上級	0	0	15	15
	%	初級	93.3	6.7	0	100
		中級	0	86.7	13.3	100
		上級	0	0	100	100

表 2 では、横の列に GLJ コーパスの元のレベルが、縦の列に判別関数による予測レベルが示されている。初級話者の場合、14 名に関しては元レベルと予測レベルが一致しているが、1 名に関しては、予測レベルは中級であるという結果になった。中級話者の場合、13 名は一致、2 名に関しては上級レベルである可能性が出てきた。上級話者では、15 名全員に関して元レベルと予測レベルが一致し、レベル判定において妥当性が高いことが示された。

5 考察

以上の分析結果を踏まえ、次の二つの論点において考察を行う。

1. OPI と SPOT の関係性について。
2. OPI のレベル差と言語的要素の使用頻度との関係性について。

1 の問題として、OPI も、SPOT も、運用力を図るテストである点で共通しているが、OPI は発話そのものに対するテストの判定、SPOT は四肢選択による客観テストである点で異なっている。両者の関連に関しては、岩崎 (2002) および鈴木 (2014) によって OPI のレベルが高ければ、SPOT の得点も高いことが報告されているが、発話量に関する考察は行われてこなかった。しかし、本研究では GLJ コーパスを形態素解析し、発話特徴量を抽出、定量的な分析を行った結果、80%の精度で SPOT90 の得点が予測できることが明らかになった。2 の問題に関連づけて考えてみた場合、助詞率と平均文長の値によって、80%の受験者に関しては SPOT90 の得点が予測できる、ということになる。これは OPI による産出能力の測定と SPOT90 の得点の間には高い相関関係が認められることを示す証拠であり、同時に産出能力を示す指標の中でも助詞率と平均文長が SPOT90 の得点を予測する上で有効な指標であることを示すものでもある。

助詞率と平均文長の問題は、2 の問題にも関連する。本研究が明らかにした点としては、発話特徴量として使用した「平均文長、漢語率、和語率、外来語率、名詞率、助詞率、動詞率、述語率」の中でも助詞率と平均文長が学習者の言語能力をとらえる上で、重要だということである。この 2 つの变量は、発話の長さに依存する要素である。特に平均文長の場合、1 つの発話を単位にしたものであり、長くなればなるほど、大きな値になる。長い

発話が持つ特徴としては、複文であったり、長い名詞句といった特徴が認められるが、こうした長い発話と言語能力の高さ、さらには、流暢さには関連があると言える。ただ、他の語種や品詞ではなく、なぜ助詞率が高くなることが言語能力の高さと関連を持つかについては今後さらなる検討が必要である。

6 まとめと今後の課題

本研究では、GLJ コーパスの妥当性検証を目的に3つの統計分析を行った。統計分析の結果は、以下のようにまとめることができる。

分析1：OPIのレベル差とSPOTの得点群の差について

→統計的な有意効果が確認できた ($F(2,42)=99.080, p<.001$)。

分析2：OPIの文字化資料における発話量とSPOTの得点の関係について

→80%の精度で予測できた。密接な関係が認められる。

分析3：OPIの文字化資料における発話量とOPIのレベル差について

→93%の精度で予測できた。密接な関係が認められる。

このことから、GLJ コーパスにおけるレベル分けの妥当性は証明されたと考えられる。

今後の課題としては、本コーパスを公開し、広く研究を進めることである。ドイツ語母語話者の学習者コーパスはこれまでなかったため、学習者の言語使用に関する研究は未開拓の部分が多い。こうした現状においてGLJ コーパスが果たす役割は大きいと言えよう。したがって、まずは、ドイツ語を母語とする学習者対象の誤用研究や習得研究にGLJ コーパスを活用したい。そして、それらの研究を踏まえて、教育コンテンツの作成など教育現場への還元を目指す。

*謝辞:本研究に協力してくれたミュンヘン大学, ミュンヘン工科大学の学生に感謝する。

<参考文献>

- 石川慎一郎 (2008) 『英語コーパスと言語教育：データとしてのテキスト』大修館書店。
石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠 (編) (2010) 『言語研究のための統計入門』くろしお出版。
岩崎典子 (2002) 「日本語能力簡易試験 (SPOT) の得点と ACTFL 口頭能力測定 (OPI) のレベルの関係について」『日本語教育』114, pp.100-105。
金澤裕之 (編) (2014) 『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』ひつじ書房。
小林典子 (2015) 「SPOT, 李在鎬 (編)」, 『日本語教育のための言語テストガイドブック』くろしお出版。
鈴木祐一 (2014) 「第二言語の文法知識の自動化の簡易的な測定方法：WEB 版 SPOT と ACTFL 口頭能力測定 (OPI) の比較」『電子情報通信学会技術研究報告 = IEICE technical report: 信学技報』114(100), pp.49-54。
村田裕美子・李在鎬 (2015) 「ドイツ語母語話者の話し言葉コーパスの開発」『Japanologentag 2015 - LMU München 予稿集』, pp.92-93。

自律学習の明確化を導くインターネット日本語利用

赤羽 優子、吉岡 薫
ボン大学

要旨

ボン大学修士課程中上級日本語コースでは、自律学習能力の育成をコース目標の一つとし、インターネット日本語テスト、自律学習グループ活動、ポートフォリオを授業に取り入れた。学生は自身の日本語能力をモニターできるよう、コース開始時にインターネット日本語テストを授業外で受験し、教師は個々の結果をレーダーチャートにして配布した。それを元に学生は学習課題を考え、類似テーマを持つ者同士の自律学習グループを作り、学習計画を立て、進捗報告と話し合いを続けた。コース終了時にはインターネット日本語テストを再受験し、コース開始・終了時2回の結果を重ね示したレーダーチャートから、振り返りと今後の目標を報告した。ネット上の日本語テストを授業外で行うことは、経済的・時間的負担が軽い上、結果をレーダーチャート化することで、学習者の今現在の日本語能力を可視化し、自律学習で前提となる「自分の課題を見極める」力の一助となった。

【キーワード】 自律学習、インターネット日本語テスト、レーダーチャート、グループ活動、ポートフォリオ

1 はじめに

ボン大学アジア研究科修士課程中上級日本語コースは、日本語学・翻訳学、日本学専攻などの修士課程1年次の学生を対象に開設された。政治、社会分野などの複雑な話を受容、産出することを学習目標とし、授業時間は週3時間（90分×2コマ）である。このコースの受講条件は、ボン大学学士課程（3年制、全6学期、合計495時間）の最終学期試験の合格者、または同等の日本語能力を持つ者とされており、想定されるレベルは中級後半、少なくともCEFRのB1.2程度、日本語能力試験N3合格程度となっている（加藤2015）。

しかし入学試験がなく、入学申込時の日本語能力は自己申告であり、学外からの進学者も多いため、コースを受講希望する学生間には、中級前半から上級まで日本語能力にばらつきがあった。そこで昨年度までは最初の授業時に、ディクテーションテストを行い¹、コースで必要な力や目指す学習などを詳しく説明した上で、学生各自に受講継続するか否かを判断させていた。ところが、学生が客観的に自分の能力を認識・判断するのは難しく、どのように学習していくか自覚することも困難であった。また、学士課程に比べ授業時間数が少なくなり²、学生間の日本語能力差も広がり、専攻やニーズも多様化していくため、学生自身が日本語を自律的かつ継続的に学習できる力を身につける必要があると考えられた。そこで、今年度は「自律学習能力の育成」をコース目標の一つにすることにした。

2 自律学習

自律学習は、「学習者自身が自己の学習に主体的に関わり学習を孤立化せず、教授者や教

材や教育機関などといったリソースを利用して行う学習」（『日本語教育重要用語 1000』1998）である。また青木（2008：10）は自律学習能力を「学習者が自分で自分の学びの主人公となり、学習の目的、内容、方法について選択する能力、さらにそれに基づいて計画、実行、評価する能力」と定義している。

これを踏まえ衣川（2010）は、自律学習能力は1) 学習者が学習経験や学習環境、自身の言語能力や学習ニーズなど学習に関わる様々な要因を客観的な視点から意識化する能力、2) 意識化によって得られた情報をもとに具体的で実現可能な形で到達目標と学習計画を立案する能力、3) 学習計画を遂行し、その遂行状況を第三者的な視点でモニターする能力、4) 学習結果の評価を行い、その評価結果に基づいて到達目標や学習計画をより効果的で実行可能なものに変えていく能力に細分化することができるとした。そして、この「意識化」、「計画立案」、「計画遂行」、「評価」の4段階を学習過程で繰り返し体験することによって自律学習能力を育むことができるとし、この4段階を取り入れた教室活動を行っている。

3 コース計画

以上を踏まえ、本コースでも学生の自律学習能力を育成するために、衣川（2010）が提示した自律学習過程の4段階を授業に取り入れたコース計画を立てた。まず「意識化」の段階として、学生に自身の言語能力を客観的な視点から意識化させるために「インターネット日本語テスト」を行うことにした。次に、学生の自律学習が継続することを狙い、「計画立案」、「計画遂行」、「評価」の段階では「自律学習グループ活動」を組み込んだ。また「計画遂行」のためには、遂行状況を第三者的にモニターできるよう「ポートフォリオ」の使用を推奨することにした。さらに「評価」の段階として、評価結果からさらなる目標や計画を立て、コース終了後も自律学習を進められるよう、再度「インターネット日本語テスト」の実施を計画した。上記内容の学習段階のイメージと実施スケジュールを図1、表1に示す。

図1 学習段階のイメージ

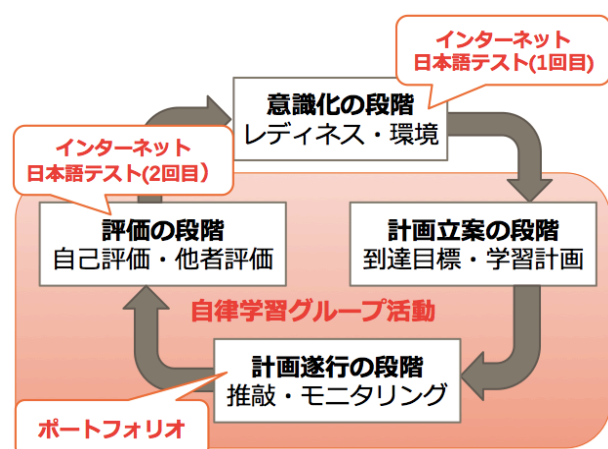


表1 コーススケジュール（全14週）

週	授業内容
1	インターネット日本語テスト受験方法の説明、ポートフォリオ作成指示 学生: インターネット日本語テスト受験（1回目）→教師に結果を報告 教師: 各学生のレーダーチャート作成
2	レーダーチャートの分析、自分の自律学習課題を考える→自律学習グループを作る、自律学習計画を立てる
3	グループ自律学習計画を発表
4 ～ 13	進捗状況の報告 次の週の予定について話し合う
	学生: インターネット日本語テスト受験（2回目）→教師に結果を報告 教師: 各学生のレーダーチャート作成
14	レーダーチャート分析→振り返り復習（ポートフォリオを参照しながら）

4 実践

4.1 実践1 インターネット日本語テスト

学生が自身の日本語能力を客観的な観点から把握し、自分の現状を意識化するため、コース開始時にインターネット日本語テストを行った。利用したテストは、語彙、文法、読解、聴解能力を測ることができる「J-CAT 日本語テスト」と、漢字能力を測ることができる筑波日本語テスト集（TTBJ：Tsukuba Test-Battery of Japanese）の「漢字診断中級」である。この2つを受験することで、総合的に日本語能力を把握できるようにした。また、授業時間に限りがあること、そして学生が受験後すぐに自分で結果を確認できるようにと考え、受験は第1週目の授業から翌週までの間に行う、授業外での個人受験とした³。受験後、学生は受験結果を e-mail で教師に報告し、それを元に教師は、学生個人個人のレーダーチャートを作成した。このレーダーチャートは第2週目の授業で配布し、学生はそれを見て現時点での自分の日本語能力を分析し、学習すべき具体的課題を考えていった。

4.2 実践2 自律学習グループ活動

インターネット日本語テスト受験によって意識化され、レーダーチャートによって可視化された情報を元にして、到達目標と学習計画を立案し、学習の遂行を意識させることを目的に自律学習グループ活動を行った。第2週目の授業で、レーダーチャートの自己分析から考えた自己課題をクラス内で照らし合わせ、類似課題を持つ者同士で自律学習グループを作った。今回のコースでは、「漢字」、「文法」、「文法・語彙」、「読解・文法・語彙」の4グループができた。衣川（2010）は学習者が目標及び計画を示す際には、具体的で実現可能な形での到達目標と学習計画の立案が重要であるとし、そのために目標と計画の適切な例と不適切な例を示し、精緻化する活動を授業で実践している。これを参考に各グループで自律学習計画を考える際、まず教師側から目標、学習方法、学習リソースの例を提示した。そして目標については、1ヶ月後、2ヶ月後といった一定期間で何ができるようになりたいかを数値や具体的行動の記述として示し、そのために必要な活動の詳細と、具体的な教材名やツールをリストとしてレジュメにまとめるように指示した。このレジュメは第3週目の授業内でクラスに向けて発表した。その後第4週目から13週目までは、グループでの自律学習継続のために、授業開始後10分間を使ってグループ内で学習の進捗状況の報告と、次の1週間の具体的課題、学習方法についての話し合いを続けた。

4.3 実践3 ポートフォリオの推奨

自律学習を遂行する上で、学習を自己管理し、客観的に把握、モニターすることを目的に、自身が学習に利用したマテリアルを保管するポートフォリオの作成を推奨した。そこでコース開始時にポートフォリオ用ファイルを配布し、コース期間中に学習に利用したマテリアルをファイルに保管していくよう指示した。そしてポートフォリオから学習成果を確認できるよう、コース最後の復習の時間にポートフォリオファイルを授業に持参させ、それを見ながら復習課題を行うようにした。

4.4 実践4 インターネット日本語テストの再受験

自身の日本語能力を客観的に確認して学習結果の評価を行い、それに基づいて次の到達目標や学習計画を意識化し、コース終了後も自律学習が継続できるよう、コース終了時期

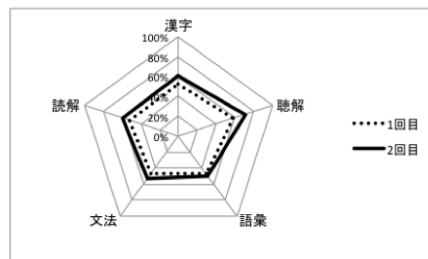
に開始時と同じテストを再受験した。よって、利用したテストはJ-CAT 日本語テストと筑波日本語テスト集の漢字診断中級である。第1回目の受験と同じく、学生は授業時間外に個人で再受験をし、その結果をe-mailで教師に報告した。教師は学生一人一人のコース開始時と終了時、2回の受験結果⁴を重ね示したレーダーチャートを作成し、最終授業で配布した。学生には、レーダーチャートを元に自分の学習を振り返り、今後の短期的・長期的目標を具体的に考え報告してもらった。以下は学生の報告例とレーダーチャートである。

<報告例1>

自律学習をして、**漢字**と**語彙**の知識が増えました。

読解も上手になりました。しかしもっと上手になりたいから、春休みでも**漢字**と**単語**の勉強を**新聞記事**を読むこととして勉強するつもりです。

長期の目的は夏の**JLPT2**級を受けることです。そのためにも**単語**、**漢字**や**文法**を勉強するつもりです。

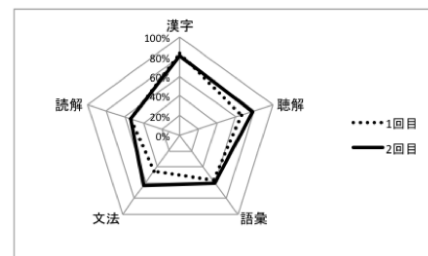


<報告例2>

自律学習の目的は**文法**能力を広げることでした。2つのテストの結果を見ると、**文法**が一番良くなりました。

J-CATの合計点があまり大きく上がっていないことは、一つのこと（**文法**だけ）に集中し、他につながっている勉強はしませんでした。

例えば、前から一番弱い能力は**読書**でした。**読書**の能力をあげるために、色々なテキストを読む方法があります。春休みは、**読書**の能力をあげるために、**図書館の（子供向けの）本**や**インターネットのニュース**など、様々なテキストを読んでおいた方がいいです。



報告例を見ると、レーダーチャートで焦点化された技能について自律学習の振り返りがされていることがわかる。報告例2では、1回目と2回目の成績の伸び幅が大きい文法に注目し、力が伸びた理由について考察している。そして伸び幅が小さい読解については、今後の課題として捉えられ、目標や学習方法を記述している。しかし、報告例1、2とも「読書」「漢字」「文法」などの技能や、「新聞記事」「図書館の本」「インターネットのニュース」といった学習リソースについては言及されているものの、学習方法などについては具体的に考えられていない印象があり、振り返りについても精緻化の工夫が必要と思われる。

5 まとめと考察

このように、自律学習能力の育成を目指した取り組みを行ったが、学期終了後さまざまな利点と問題点が浮かび上がってきた。

まず、インターネット日本語テストの利用とレーダーチャート化について見ていきたい。インターネット日本語テストの利点は、無料のオンラインテストであること、また授業時間外に個人受験ができ、学生にとって時間的、経済的負担が軽いことがあげられる。さらに結果をすぐに自分で確認できるのも利点である。また受験時期が決まっている試験とは異なり、学習者の今現在の日本語能力が把握でき、レーダーチャート化することで結果が

可視化され、客観的な視点から自分の足りないものを意識化することができる。このことから、インターネット日本語テストとレーダーチャートを組み合わせることが、自律学習の前提である「自分の課題を見極める」一助となったと言えるだろう。しかし反対に、受験とレーダーチャートによって焦点化された技能しか意識化できないという問題点もある。また受験準備や日程調整、受験トラブルを避けるためのフォロー、レーダーチャート化などは授業外で行わなければならない、教師の負担が大きくなるという側面もある。

次に自律学習グループ活動についてであるが、今回活動が上手く継続していたグループは、SNS などを利用して学生同士で頻繁に連絡を取り合っていたグループであった。反対に活動が途中で上手くいかなかったグループは、人数が多すぎたり、メンバー数が変動したり、メンバー内の具体的課題が共通したものでないなど、グループ編成に問題があったようである。また、目標や課題の精緻化を教師が指示しても、それを十分に理解していなかったり、自律学習とはいえ教師が様子を見て介入したりしないと、学習の遂行や継続が困難な場合もあった。よってグループの目標が焦点化され、メンバーがお互いにモニターし合える関係でないと、グループ活動が機能しないと言える。

最後に、ポートフォリオについては、復習時の補助教材としても利用可能という利点があったが、自分で記録管理できる学生とそうでない学生の差が大きく、その有効性は個人の学習習慣による様子であった。

6 今後の課題

自律学習の定義にある、「学習を孤立化せず、周囲のリソースを利用して行う学習」が実践できるようグループ活動を授業に取り入れたが、その編成と活動内容には工夫が必要であり、学習の目的、内容、方法について選択する能力や、計画を実行、評価する能力はコース期間内に十分には育成しきれなかった。つまり、今回の実践は自律学習を意識する仕掛けとしては機能したが、自律学習の遂行には多くの課題が残る。

梅田（2005）は、自律性には個人差があり、これは実際の生活や学習経験を通して養われるとしている。また衣川（2010）も、学習動機、目標、計画等の意識化を目的とした教室活動の見直しを行っても、それらを精緻化できる学習者とそうでない学習者がいると述べている。一方で舘岡（2005）によると、問題解決が上手な学習者は自己の認知過程の客体化、つまりメタ認知が発達しており、その活性化のためには「他者との対話的要素」を取り入れた、自律学習課題の発見・解決の経験が必要であると山本（2008）は主張している。さらに山本（2006）は形成的評価⁵の経験が、今していることに対して意識的、メタ認知を刺激し、自律学習能力を上げることにつながると述べている。そして、自律学習を高める日本語コースは、時間の流れに合わせ、他者決定型の学習から自己決定型・相互決定型の学習に移行することが望ましく、教師の役割は教授者から、計画者、ファシリテーター、変革者へと変わっていくことが求められる（梅田 2005）。以上を踏まえコースの改善点を考えると、教師はファシリテーター・変革者として、学習者が自律学習をしやすいように、計画立案においてはより多様な学習方法やリソースの提供に加え、学習者にその体験をさせることが重要だろう。また計画遂行の段階では、学習者の個性に応じた学習管理を提案したり、e ポートフォリオなどの新しいツールを使ったり、カウンセリングを行って学習に介入することも必要ではないだろうか。今回はコース最後にのみ評価を行ったが、もっと短いスパンで評価を行う機会を作ってモニターし、問題点の明確化と解決をコース

内で何度も循環的に経験することが、自律学習能力育成に有効と思われる。

注

¹ 詳しくは加藤(2015)を参照されたい。

² 学士1, 2年次は週に6時間、3年次は週に4.5時間である。

³ 学生は自宅や大学図書館などを利用して全員受験できたが、受験トラブルなどを避けるため、コース第1回目の授業時には受験方法を詳しく示したパワーポイントを見せながら説明し、資料も配布した。さらに、登録トラブルに備えて予備の受験登録をしておいたり、指定した受験期間中はすぐに教師がメール対応できるようにしたりするなど、準備やフォローを要した。

⁴ 1回目から2回目の受験まで期間は4ヶ月であったにも関わらず、受講者ほぼ全員の点数が上がっていた。また、J-CATは本来受験と受験の間を6ヶ月以上おくように定めており、今回はJ-CAT事務局に交渉して6ヶ月以内の受験許可をいただいた。

⁵ 教育の過程で行う教育の達成度を調べるための評価。山本(2006)では「コースの途中で行われる、学習や教授の改善を目的とした評価」としている。

<参考文献>

青木直子(2008)「学習者オートノミーを育てる教師の役割」,『英語教育』vol.56-12, pp.10-11, 大修館.

石井恵理子・柳沢好昭監修(1998)『日本語教育 重要用語 1000』,バベルプレス.

梅田康子(2005)「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割-学部留学生に対する自律学習コースの展開の可能性を探る」,『言語と文化』No.12, pp.59-77, 愛知大学.

加藤由実子(2015)「ディクテーションテストによる中上級日本語学習者の日本語能力についての一考察」, *Japanisch als Fremdsprache* 4:62-85.

衣川隆生(2010)「学習要因の意識化を目指した教室活動の検討」, vol.16-2, pp.54-55, 日本語教育方法研究会誌.

衣川隆生(2011)「ワークショップ③ <モニタリング・自己評価>日本語教師の「基準」を意識してみよう -メタ認知知識の活性化を目指して-」, 社団法人日本語教育学会 2011年度日本語教師研修「夏季集中研修」「教えること」「学ぶこと」を考える 配布資料.

館岡洋子(2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへ-日本語学習者の読解過程と対話的共同学習』, 東京大学出版会.

杉野俊子・上田麻実・阿部恵美佳・清水順(2013)「自律学習に役立つ動機づけ戦略の理論と実践」 51-1, pp.21-34, 工学院大学研究論叢.

山本冴里(2006)「形成的評価の“5W1H” : いつどこで、誰が誰/何を、どのようにすると、どんなことが可能になるのか」, WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』, 日本語教育学会.

山本冴里(2008)「自律的学習課題発見・解決における、対話的要素の重要性-2つの実践の比較から-」, 『第10回フランス日本語教育シンポジウム』プロシーディングウェブ版, pp.111-120.

謝辞

本研究の実施においては、J-CAT 日本語テスト及び筑波大学留学生センターが開発したTTBJ (漢字診断中級) を使用しました。J-CAT 日本語テストの詳細は「<http://www.j-cat.org/>」、TTBJの詳細は「<http://ttbj.jp/>」をご参照ください。

フランスの大学における日仏遠隔タンデム

—対話を通じての自律学習をめざして—

竹内 理恵

フランス シャルル・ド・ゴール リール第三大学

要旨

対話とは他者との関わり合いの中で様々な発見を通し、自己を再形成していく過程である。フランスのリール第三大学日本学科では、学生の学習環境の向上を図るため、日本の大学の協力を得て、2012/2013 年度より三年間にわたり遠隔タンデムを実施してきた。遠隔タンデムは、学生に授業外で日本語を使う機会を与え、日本人との接触を可能にすると同時に、学習者が日本語話者との対話を通じて新たな発見をし、自己と日本との必然的な関係を（再）確認し、それが動機づけにつながっていく成長の場でもある。本稿では、参加学生の LLCE 課程特有のプロフィールに焦点を当てながらこのような遠隔タンデム実施の背景と詳細を報告し、その結果を対話と絡めて考察する。

【キーワード】 対話、自己再形成、必然的な関係、動機づけ、遠隔タンデム

1 はじめに

平田（2012）では、「対話」を話し言葉のカテゴリーの一つとして、「価値観や生活習慣なども近い、親しい人同士のおしゃべり」である「会話」と区別し、「あまり親しくない人同士の価値や情報の交換、或いは親しい人同士でも価値観が異なるときに起こる価値のすり合わせなど」と定義している。本稿では、対話を「話し言葉」という形式にとらわれず、その「交換・すり合わせ」的側面に焦点を当て、特に細川（2011）の根底にあると考えられる、学習者が他者との関わり合いの中で「文化を個人化」し、「アイデンティティを再・共・構築する」相互作用の過程として捉えて考える。一方、遠隔タンデム *télé tandem* あるいは E タンデム *eTandem* とは、遠隔地に在住し、母語の異なる二人の学習者がペアになり、学習者の自律性に基づいて、インターネットを介して、互いの言語や文化を学び合う学習形態である¹。ヨーロッパでの日本語学習者に対する遠隔タンデムの実施はすでにいくつか報告されているが²、本稿では、フランスの一地方にあるリール第三大学日本学科で実施している日仏遠隔タンデムと日本語教育との関係を、対話と絡めて考察する。

2 リール第三大学日本語専攻課程の概観

フランスの高等教育機関における日本語教育には大きく分けて 3 種類ある。日本語専攻課程 2 種類と、LANSAD (*Langues pour spécialistes d'autres disciplines*) と呼ばれる選択外国語科目としての日本語である。日本語専攻課程は、学習の内容・目的によって、LLCE (*Langues, littératures et civilisations étrangères*) 課程と LEA (*Langues étrangères appliquées*) 課程とに分かれる。前者は、専攻した言語やその国の文化・文学の深い知識を習得する場であり、研究

者や教師、翻訳家など、その分野の専門家を養成することを目的としている。一方後者では、二つの専門外国語や社会科学系統の科目を並行して学び、企業就職などに向け、広く実務的能力の修得を目的としている。また、フランスの中等教育では日本語はあまり普及しておらず、大学における日本語教育は初級レベルから始まるのが一般である。もう一つのフランスの大学の特徴として、入学試験による選抜が行われず、大学入学資格（バカロレア）を取得すれば、低額の登録料で大学に登録できるということが挙げられる。

リール第三大学はフランスのノール県に位置する人文社会学系の地方国立大学であり、日本語は、前述の LLCE 課程と LANSAD で教えられている。LLCE 課程では、毎年おおよそ 250 から 300 名ほどの学生が日本語を学習している。このようなリール第三大学の日本語学習者のプロフィールは、就職を意識し、日本語を『道具』として学習するという LEA 課程の学習者のものとは対照的で、殆ど例外なく、日本語学習そのものが本来の目的であり、日本語や日本の文学・文化・歴史に強く惹かれていることが特徴である³。

3 リール第三大学における日本語教育の抱えている問題と課題

リール第三大学日本学科の概況は竹内・山内（2013）で述べたが、ここでは学習者のプロフィールに焦点を当て、その多様化の背景を考察し、問題を指摘したい。

まず、第一学年は本来初級クラスなのであるが、実際にはかなりの既修者がいる⁴。留年生以外にも、早くから日本に興味を抱き、高校・日本語学校やアソシエーションなどで日本語を既習している学生、或いはインターネットなどを駆使して自宅で日本語を既習している熱心な学生が少なからずいる。その一方で、LLCE 課程の非実務的性格とバカロレア制度の無選抜という特徴があいまって、専門性よりも、趣味としてのマンガ・アニメやビデオゲームの娯楽性に惹かれて日本語を専攻する学生も多くみられる。更には、同じくバカロレア制度により、既に他分野の高等教育で資格を得た後で新たに日本語を専攻する学生、他の分野の高等教育で進級できずに日本語を専攻する学生など、学習者一人一人の事情は様々である。このような状況で生じてくる問題の一つが、クラス内における知識・学習能力の大きなレベル差である。これに伴い各学年の進級率も低くなっている。当然、制度の要請どおり卒業し、曲がりなりにも専門家の域にまでたどり着く学生は数少ない。いったい誰に合わせ、何を目標に授業を行うべきか、その選択が非常に困難なのである。

その結果、授業時間数が減少する中⁵、学習者の到達レベルや学習環境の質を落とさず、学習者の意欲を削がず、その一方で多様化する学生の要求に、どのように対処していくか、それが日本語教育コーディネーター担当である報告者の緊急な課題となっていた。

4 解決の糸口

このような状況の中、2012 年 1 月から 3 ヶ月間に渡って早稲田大学大学院日本語教育研究科の細川英雄教授企画の「日仏ネット対話プロジェクト『考えるための日本語—日本と私—』（リール第三大学プログラム）」に参加する機会に恵まれた。プロジェクトの詳細は細川英雄（2012）に譲るが、その主な活動内容は、共通テーマ「日本と私」のもと、さまざまな対話を通じての日本語でのレポート作成であり、リール第三大学 LLCE 課程の日本語専攻の学生 24 名（活動参加・レポート執筆者 19 名）の他、メンターとしては早稲田大学大学院日本語教育研究科院生・卒業生が参加した。活動の目的は、日本語学習者にとつ

て不可避の課題、「自分にとって日本とは何か」について日本語話者とともに考える機会を通して、学習への動機を高めること、また、日本についてのそれぞれの持つステレオタイプの見直しを通じて、学習者個人の中での新しい日本の発見と理解（上述の「文化の個人化」）を促すことであった。その一方で、上述の学習者の多様化に対応するという目的もあり、実施の形態としては、学士・修士課程を含めたすべての学年を対象に、学生の自由参加という形で、授業外活動という形態を選んだ⁶。

その成果は報告者の期待を遥に上回るものであった⁷。このプロジェクトを通じて報告者は、自己再発見につながる対話の意義とその大切さを痛感した。このプログラムは、参加者にとって、「教室でのルールの通用しない未知の世界へ開かれた扉」である。それは、生きた日本語を体験することであり、言い換えれば、教室での「正しい日本語」から「伝わる日本語」へと重点を移行することである。さらには、他者との関わり合いの中で異質の文化を自己の内在した文化として取り入れること、そして、自己と日本との必然的な関係を確認することにつながる。報告者には、それまでの自分の日本語教育観へ疑問を投げかけ、方向転換を余儀なくされた経験でもあった。ここで新たな方向性を見出したと言える⁸。

5 リール第三大学における日仏遠隔タンデム実施の詳細

リール第三大学言語資料センター（以下 CRL : Centre de ressources en langues）では、自律学習促進のプロジェクトの一環として、2006 年より 23 ヶ国語のタンデム学習が、2006 年よりポルトガル語の、2010 年より英語の遠隔タンデム学習が導入されていた。これがきっかけとなり、報告者は遠隔タンデムを利用して日本語話者との対話の機会を学習者に与えることで、前述の問題の解決を試みたいと考えた。以下が実施内容の詳細である。

まず実施の目的であるが、外面的には、授業以外に日本語を使いたい学生の要望に応じること、そして日本人との接触を求める学生の要望に応じることであり、そのことで、学生の動機を高めることであった⁹。また、それが学習者一人一人の内面では、日本語話者との対話を通じて自己と日本との必然的な関係を確認することで、「なんとなく好きな」日本語学習から「自分に必要な」日本語学習への移行へとつながることを期待した。

次に実施方法であるが、日仏遠隔タンデムは、2012/2013 年度秋からフランスのリール第三大学、日本の獨協大学外国語学部フランス語学科と山口大学の学生を対象として開始され、その後 2014/2015 年度からは、愛知県立大学外国語学部ヨーロッパ学科フランス語圏専攻の学生も参加している。前述日仏ネット対話プロジェクトに倣い、参加は学生の自由参加、全ての学年を対象に行われた。つまり、特定の授業とは結びつけない授業外活動ということであり、評価が伴わないということである。スケジュールとしては、説明会・募集・申込期間を 10 月頃に設定、11 月に入り、組み合わせが決まり次第学生に連絡を取り、そこからタンデム活動が始まる。枠となる授業もなく、評価もないことから、はっきりとした終了時は設定されていない。組み合わせは、主に申込用紙に記入させたそれぞれの目的や関心事、スカイプの希望時間帯、学年・学習歴・年齢、性別などを考慮して行われた。各大学の担当者の役割は、組み合わせとパートナーのメールアドレスの連絡以降は、主に順調な進行の確認と、問題への対処、夏休み前のアンケート調査であった。

日仏ネット対話プロジェクトに示唆を得た遠隔タンデムであるが、両者の間には当然大きな相違がある。前者は短期の企画であったが、後者は長期的に実施することを目的として企画された。そこで、参加者にも教師側にも大きな負担が掛からないよう、メンターの

働き掛けやレポートの作成といった要素が省かれ、自律性の高いタンデム（二人乗り・二人で漕ぐ）という形式がネット上でのグループ対話に取って代わったのである。もう一つ大きな違いは、遠隔タンデムではテーマを設けていないということである。ネット対話プロジェクトと異なり、遠隔タンデムではお互いに相手の言葉・文化に興味を持った学習者同士の対話となることから、自然とテーマが絞られてくることを期待した。

リール第三大学 CRL では自律性、互惠性に加え、二言語をはっきりと分けて使うことをあわせてタンデム学習の三原則としている¹⁰。しかし目的が対話であるということから、特に2年目以降は二言語の使い分けも第三言語の使用も自由にさせた。また、希望者には母語話者以外にも参加させ、伝達手段もスカイプ、Eメール、フェイスブック、ライン（LINE）など、好きなものを自由に使わせた。当初は週に一回決まった時間に1時間と指導していたが、これも最終的には各タンデムに任せた。

6 結果・考察

第6節では申込用紙、アンケート調査、日頃の学生とのEメールや口頭でのやり取りなどに基づいて、結果を考察する。調査が夏休みにかかってしまったことや自由参加であったということもあり、アンケートの回収率が低かった¹¹。そのため統計的なことは言えないが、本稿の目的が対話を軸としていることから、その内省的側面に重点を置きたい。

リール第三大学からの参加者は、2012/2013年度が36名、2013/2014年度が41名、そして2014/2015年度が67名であった。日本からの参加者もほぼ同数で、その内獨協大学からの参加者が大半を占めている。参加者の特徴としては、獨協大学の場合は、ある程度フランス語学習歴のある、あるいはフランスに滞在経験のある学生が多かったのに対し、リール第三大学では、既修者も未修者も含め、第1学年の参加者が圧倒的に多かった¹²。

結果としては、継続せず自然消滅してしまったタンデムもあれば、日本の学生が卒業するまで続いたり、友好を深め、より親密な伝達手段である（手紙による）文通を始めたり、日本やフランスで対面したりと、様々なケースが見られた。第1学年の参加が目立ったリール第三大学では2年間、あるいは3年間連続して参加した学生もかなりいた¹³。順調に継続したタンデムの割合は上記の理由から把握できていないが¹⁴、回収できたアンケートの回答からは、大半において満足している様子が窺われる。

参加者が特によかったと評価している点としては、大きく分けて、言葉の学習に関するもの、対話の内容に関するもの、動機づけに関するものの3つが目立った。対話の内容では、日本側の参加者が日本や日本語の再認識に意義を見出しているのに対し、フランス側では相手を知ること、自分を知ってもらうこと、友達ができたことに意義を見出している。両方に共通するのは、お互いのフランスや日本に対する印象、相違点・共通点などについての意見交換を評価している点である。動機づけに関しては、日本側に目立ったのが、自分の上達が目に見える、思うように表現できずもどかしい、レベルの低い相手のためにも自分が相手の母語を話さなければ、などの刺激が動機づけにつながったと評価している点である。これに対しフランス側では、Jの自分の日本語に自信が持てたとの回答が注意を引いた。日仏両方に共通しているのは、学習している言語で書くこと・話すことの喜びや、楽しみながら、教室や教師・生徒という関係から解放されたところでの学習が動機づけにつながったと評価している点であろう。Yはその他感じたこととして、「はじめはただフランス語力向上のためにとと思って始めたものが」、「日本語を通して日本という国について話

すということ」で、相手の国のみならず「自分でも知らない日本の一面を知ることができたこと」を高く評価している。まさに、これが遠隔タンデムの対話の力ではなかろうか。

ここで満足していないと答えた理由について見てみると、自分は続けたかったのに返事が来なくなってしまったというものが多かった。逆に遠隔タンデムがうまく行くために必要なものは何かという問いに対しては、大多数の回答者が、やる気のある積極的なパートナーと答えている。中には、共通の興味、共通の目的、年齢の近さという回答もあったが、多くの場合、相違を乗り越えてお互いに歩み寄り、自分たちで共通の対話のテーマを見出し、それが満足のいくタンデム活動につながっていたように思われる。

一つ興味深いのは、満足度が交換した回数や時間数に比例していないということである。もちろん頻度が高い場合は満足度も高いのだが、頻度が低くなるとその満足度には大きな差が認められた。極端なケースであるが、J はなかなかパートナーと連絡が取れず、やっと待ちに待ったタンデム活動を開始したのは年度末のことであった。それでも J はアンケートに満足していると回答しているのである。また、E は 1 年目には運悪く一度も返事がもらえなかった。その間 E は、報告者に日本語で E メールを書いている。そして希望を抱いて再び参加し、2 年目に初めてタンデム活動を開始した。2 年目のアンケートにはとても満足していると回答している。これらから考えられることは、遠隔タンデムを始めるということが、「未知の世界への扉を開く」ということを意味し、このことが、時にはタンデム活動の継続にも増して重要な意味を持ち得るのではないかとということである。

また、伝達手段としては、主に E メールとフェイスブックが使われていた。これには時差の問題も関わっていると思われるわけだが、それが却って「深く考える」時間を与え、対話を促す役割を果たしたのではないかと考えられる¹⁵。

最後に、遠隔タンデムが成績に影響するかという問題であるが、現時点では因果関係は認められていない。逆に、優秀とは言えず留年しながらも挫けず努力を続けている C が 3 年間続けて参加しているところを見ると、遠隔タンデムを通じて学習に喜びを感じることが、学習への動機づけにつながっているのではないかと考えられる¹⁶。

7 おわりに

本稿では、日仏遠隔タンデムがリール第三大学の日本語学習者にもたらしたものを、対話という観点から考察した。一方、学習者の組み合わせ方の影響や、その他浮き上がった問題には触れなかった。今後の課題としては、プラットフォームの整備、担当者の負担軽減と問題に対する迅速な対応、プログラム・学習記録・アンケート調査の改善、テーマ・作文の扱いの検討、授業との連携などがある。一つ一つ丁寧に対処していきたいと思う。

謝辞 日仏遠隔タンデム実施およびアンケート調査にあたりご尽力いただきました獨協大学の小石悟先生・筒井伸保先生、山口大学の山本冨里先生、愛知県立大学の長沼圭一先生に深くお礼申し上げます。

注.

¹ 詳しくは脇坂（2013）を参照のこと。

² 林・杉原・Trummer-Fukada（2013）、脇坂（2013）を参照のこと。

- ³ このプロフィールは筆者が 2008/2009 年度より毎年第一学年全員を対象に行っている調査による。
- ⁴ 2014/2015 年度第一学年 136 名を対象に行った調査では、74.3%のアンケート回答者中、既修者は 55.5% (その内留年生は 17.8%)、回答のあった新規登録者 (新入生) 中、既修者は 45.8%であった。
- ⁵ 2011/2012 年度の授業時間数の大幅な削減については竹内 (2012) を参照されたい。
- ⁶ プログラムの詳細・実施形態を決める際の考察については、竹内 (2012) を参照のこと。
- ⁷ このプログラムを通じてそれぞれの参加者が変化していく過程は、細川 (2012) を参照されたい。
- ⁸ プロジェクト参加の意義については竹内 (2012) を参照されたい。
- ⁹ タンデム学習における動機づけの研究については、脇坂 (2013) を参照されたい。
- ¹⁰ Trois principes fondamentaux : autonomie, réciprocité et séparation des langues (CRL サイト URL : <https://www.univ-lille3.fr/crl/parler-echanger/tandem/>、2015 年 10 月 12 日 17 時 54 分更新) による。
- ¹¹ 2012/2013 年度の獨協大学のアンケートの回収率が最も高く 48.4%、2014/2015 年度にはリール第三大学の回収率 28.4%、日本の三大学を合わせた回収率は 11.9%であった。
- ¹² 1 学年の参加が多いのは、1 学年の登録者が多いことによると考えられる。一方、日仏間の分布の違いは、日本のフランス語学習者とフランスの日本語学習者のプロジェクトの受け止め方の違いを反映しているとも、募集活動が各大学の担当者の采配に任されていたことによるとも考えられる。
- ¹³ 2014/2015 年度には 67 名中 48 名が留年生を含めた一年生で、15 名が継続しての参加であった。
- ¹⁴ アンケートの回答には、順調にいかず満足しなかった学生のものもいくつか見られた一方で、順調に進行していたにもかかわらずアンケートには答えていない学生もあり、必ずしもアンケートの回収率が継続したタンデムの比率に反映されているとは言えない。
- ¹⁵ この点は、林・杉原・Trummer-Fukada (2013) の教室内での遠隔タンデムの目的・指導方針と相反する。日本語学習者が日本語を通じて「深く考える」ことについては山本 (2012) を参照のこと。
- ¹⁶ C は第 3 学年で再び留年したが、4 年連続して遠隔タンデムに参加し、元気に勉強している。

<参考文献>

- 竹内理恵 (2012) 「リール第三大学日本語専攻課程による「日仏ネット対話プロジェクト」参加の意義—「日本と自分の必然的な関係」を認識することの大切さ—」, 細川英雄 (代表), pp. 98-116.
- 竹内理恵・山内薫 (2013) 「「つながり」を重視した、新たなる日本語教育カリキュラムの試み」, 『フランス日本語教育』第 7 号, pp. 136-144, フランス日本語教師会.
- 林良子・杉原早紀・TRUMMER-FUKADA, Stefan (2013) 「スカイプを利用した日本語・ドイツ語遠隔タンデム授業の実践」, 『国際文化学研究：神戸大学大学院国際文化学研究科紀要』第 41 号, pp. 44-54. (<http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/81005425.pdf>)
- 平田オリザ (2012) 「日本語教育と国語教育をつなぐ「対話」」, 『対話とプロフィシェンシー—コミュニケーション能力の広がりが高まりをめざして—』, pp.28-44, 凡人社.
- 細川英雄 (2011) 「相互文化性と対話のダイナミズム—ことばと文化の統合のために—」, 『フランス日本語教育』第 5 号, pp. 19-31, フランス日本語教師会.
- 細川英雄 (代表) (2012) 『「考えるための日本語—日本と私—」(リール第三大学プログラム) 日仏ネット対話プロジェクト報告』, 早稲田大学大学院日本語教育研究科細川英雄研究室. (<http://www.gbki.org/dat/netconv.pdf>)
- 山本冨里 (2012) 「語学の教室と「深く考える」こと—「日仏ネット対話プロジェクト—考えるための日本語」の沈黙から—」, 細川英雄 (代表), pp. 10-17.
- 脇坂真彩子 (2013) 「E タンデムにおいてドイツ人日本語学習者の動機を変化させた要因」, 『阪大日本語研究』第 25 号, pp. 105-135. (http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/24853/1/hnk25_105.pdf)

日本語教育における Skype を利用した遠隔交流の実践の試み

ティツィアーナ・カルピ

ミラノ国立大学

要旨

本研究はミラノ国立大学で日本語を専攻している学生と早稲田大学の大学院で日本語教育を専攻している学生とのオンラインによる交流を通して、日本語教育における遠隔交流の有効性を検討することを目的とする。本研究において、日本語学習者（中級～上級）1人または2人に対し、日本語話者1人でペアまたはグループ組み、スカイプを用いて交流をさせた。ビデオ会話をを用いた遠隔日本語教育に関する先行研究は様々あるが、談話分析が多い上、参加者がお互いの母語で目標言語として交流することが多い（林・杉原・Trummer-Fukada 2013）。本交流プロジェクトでは、日本側の参加者が日本語教育専攻の大学院生であることから、交流には日本語を用い、遠隔日本語教育にあたって両方の参加者が何を学べたかを明らかにするとともに、非母語話者が日本語での交流の機会を増やすことをねらいとした。また、学生がこの機会をどのように受け止めたかについても調査結果により明らかにした。

【キーワード】 遠隔交流、オンライン日本語教育、スカイプ

1 はじめに

言語・文化学習活動の一環として行われるテレコラボレーションにおいては、学習者の言語能力および対象文化への興味関心の向上が第一の効果として期待される。

外国語教育において、テレコラボレーションとはインターネット上で遠く離れた地域とで行われる異文化間交流と定義されている(Dooly 2008)。本研究における Skype を使った遠隔交流は、このテレコラボレーションの一つの型として分類される。

2 プロジェクトの概要

本プロジェクトは、早稲田大学とミラノ大学の協力を得て、2015年に実践したものである。早稲田大学では、日本語教育研究科の設置科目である「日本語教育実践研究」で日本語教育を専攻する大学院生(母語話者または母語話者に近い日本語能力のある受講者)に、また、ミラノ大学では、国際言語文化研究科(学士課程)と国際言語研究科・異文化コミュニケーション研究科(修士課程)で日本語を勉強している学習者を対象に、ボランティアを募り、それぞれが遠隔交流のパートナーとして交流を行い、その交流の様子について共同で研究を行った。

まず本研究の基本情報として、参加した学生についての情報を述べる。日本語を外国語として勉強している学習者は、一般的に日本語学習に意欲的に取り組んでいるものの、普段日本人と接する機会がほとんどない。一方、早稲田大学の受講生は日本語教育に高い関心を持っているが、日本語を教える経験には個人差があり、非漢字圏の学習者に日本語を

教えた経験がある受講生はほとんどいない。さらに、遠隔交流に関心があるものの、その経験がない受講生がほとんどである。そこで、筆者を含む2名のコーディネーターが双方の学生に益する遠隔交流の実現を目指し、Web 会議システムを用いた遠隔交流を立案した。

本プロジェクトに参加し、本調査の対象としたのはイタリア側 10 名（学士課程 8 名、修士課程 2 名）と日本側が 6 名（うち母語話者に近い日本語能力のある外国人 1 名）である。まず、この 16 名の参加者のプロジェクト参加のモチベーションと理由について調べた。ミラノ大学の参加者は、「なぜ遠隔交流に参加したいと思ったか」という質問に、「日本語を勉強・上達するため」、「母語話者または母語話者に近い日本語能力のある人と会話したい／意見交換したい」、「日本の文化をより深く理解したい」と回答した。一方、早稲田大学の参加者は、「遠隔交流における、互惠性、継続性について知りたい」、「遠隔交流時の教師の役割を考えたい」、「インターネットを利用した言語教育の可能性を探りたい」と回答した。つまり、日本語母語話者には、「日本語を教える」という目的ではなく、遠隔教育の効果に対する関心度が高いことが参加の動機となっている傾向があった。

2.1 交流の目的と本研究のリサーチ・クエスチョン

本交流プロジェクトでは、日本での滞在経験がほとんどない学習者、日本語教師を目指している参加者が、外国語または母語としての日本語を利用して交流し、それぞれが必要となる語学力を身につけることを目標としている。ミラノ大学の学習者については、日本語母語話者と接触する機会が非常に限られていることから、交流の目標を、「交流会を通じて日本語を使えるようになること」と同時に「異文化コミュニケーションにおいて必要な力を身につけること」の二点とし、さらに、学習者が本プロジェクトへの参加によって、どう感じたかについても、調査の対象とした。これ以外にも、早稲田大学の受講生が日本語遠隔交流の推進に必要な知識や技能を高めることを目標とした。しかしながら、早稲田大学の日本語母語話者には「日本語を教える」という立場ではなく、交流プロジェクトへの参加者としての参加を促した。日本語学習者と日本語母語話者との交流プロジェクトで設定した目標は、以下の通りである。

- (1) 遠隔日本語教育に必要な知識や技能などを学び、遠隔日本語教育に対する認識を高める
- (2) 非母語話者は日本語での交流の機会を増やし、日本語話者と日本語を使ってコミュニケーションすることで日本語に関する理解を深める。
- (3) 交流会に参加した学習者の情動面を深める。

また、本研究では、オンライン交流会を通じた日本語学習者・日本語母語話者の相互の学びに関して、3つのリサーチ・クエスチョン（以下 RQ）を立てた。

RQ1：交流会に参加して、遠隔交流による日本語教育において必要な知識を高めることができたか（接続の問題など、システム的な問題が生じた際、交流に影響を与えることが深く認識できたか）＜早稲田大学の受講生が対象＞

RQ2：日本語での交流機会が増えたことで何を学んだか／気がついたか ＜ミラノ大学の学習者が対象＞

RQ3：交流会に参加したことで日本語学習に対するモチベーションが上がったか。また、日本語母語話者と話す際自信を身につけたか。＜ミラノ大学の学習者を対象に＞

RQ1 では、母語話者に、どのような学びが生じたかについて調査した。RQ2 と RQ3 では、母語話者ではなく、日本人と話す機会が非常に少ない学習者に対し、交流会に参加を通して日本について何を学んだか、情動面ではモチベーションが上がったか、自信を身につけたか、について調査した。

2.2 プロジェクトと交流会の流れ

本交流会は、2015 年 6 月 1 日から 7 月 15 日にかけて、週に 1 回のペースで 6 週に渡って実施した。交流では、参加者がグループを作り、Web 会議システム（ビデオ会議システム、スカイプ）を使って、オンラインセッションを行った。以下は交流の実際の過程である。

- ・ 遠隔交流のプロジェクト開始（担当教員より連絡）
- ・ 両大学の参加者が、交流前アンケートに回答 <データ収集>
- ・ 1 回目の交流会（ビデオ会議システムで全員参加者の自己紹介）
- ・ グループを組んで、交流開始（6 月 1 日）
- ・ 各交流会が終わった後に参加者が交流日誌を記入する <データ収集>
- ・ 交流終了（7 月 15 日）
- ・ 両大学の参加者が交流後アンケートに答える <データ収集>
- ・ 収集したデータの定性分析

まず交流前にアンケートを実施し、第 1 回目のオンラインの交流セッションでは、ビデオ会議システムを利用して、全員が自己紹介した。その後、ペアまたは 3 人グループで交流を始めた。

交流会の時間は、ペアの場合 30 分、グループ（3 名）の場合 60 分とした。各交流会後、学習者は交流日誌を記入し、次回交流会に話したいトピックを記載した。交流日誌には、交流体験に関する意見や感想の他、交流会中に技術的な問題が発生したかどうか記入させた。筆者を含むコーディネーターは、問題が起きた際のサポート役に徹し、全ての交流会を参加者が主体となって実施した。最後の交流後には、事後アンケートを実施し、集計した。

3. 調査対象と調査方法

設定した 3 つの RQ について調査を行った。調査対象となった参加者は、イタリア側が 10 名（日本へ留学・滞在経験無し 5 名。日本人と接触する機会なし 6 名、メールや Facebook を通じた機会あり 4 名）、日本側が 6 名（うち非漢字圏の学習者に日本語を教えた経験無し 4 名）である。

調査は、交流前と交流後のアンケート結果の分析、そして交流日誌から得た情報を通して考察した。

4. 調査の結果

4.1 RQ に対する答え

RQ1:「流会に参加して、遠隔交流による日本語教育において必要な知識を高めることができたか」について、次の2つの観点から、対象とした早稲田大学側の受講者の意見の分析を行った。

- 本研究の遠隔交流において改善すべき点
- 教師を目指している立場として気がついた点

4.1.1 遠隔交流において改善すべきと気がついた点

毎回の交流会の終了後、全員に交流日誌を記入させたが、日本側の参加者には、イタリアの学習者が日誌に書いた意見・感想を読ませた。交流会ではコーディネーターは指示を出さず、参加者に会の流れを自由に任せたが、1回目の交流会において会話で使うトピックを選ばず、自由に会話を行った結果、会話の展開が難しかったとの感想があった。このことから、2回目からはテーマを選んで交流を進める形式が取られた。

交流日誌を記入する目的は、交流会において何が改善できるか、または何を改善すべきかを考えさせることである。テーマを選んで交流を進めた結果、次のような感想が書かれた。「前回に比べると、大きなトピックを決めておいたおかげで、なるべくいろいろな方面に話がぶれずに深く話し合うことが出来たと思う。今後も、この方式で交流を続けていきたい。」

また、次の感想にあるように、日本語教師を目指す参加者が、交流会の流れを振り返って、トピックだけでなく話すスピードによる影響について言及し、改善に向けた方策を意識したケースがあった。「ミラノの学生の発話のスピードに合わせてこちらの話すスピードを調節してしまう。その学生は話すのがとてもゆっくりだが、内容は理解しているし、こちらが使った語彙をすぐに自分の会話で使っているし、これから話すスピードが上げればより良いと思った。」

次の感想は、会話における。写真の利用が相互理解に役立つことを認識した参加者のものである。「今回の交流では、写真もあった方がイメージしやすいと思い、積極的に画像を見せた。その後の会話でも、イメージし難いものは、画像を使ったが、相手側も時折、画像を見せてくれ、こうしたやり取りは、お互いの理解、興味に繋がったように思う。」

実際の交流によって、話題の重要性を意識した参加者は次のような感想を残した。「学生同士で交流することで、自分にしかできない話題提供をしたいと思い、普段の授業ではなかなかでにくい（と予想される）話題を意識した。」

また、SkypeのようなWeb会議システムを通じたコミュニケーションにおいて生じる問題点や影響について言及した次のような感想も多く見られた。「接続が悪くなったため、Skypeの動画のみ切断し、途中から音声のみの交流にした。顔が見えなくなった途端、一気に会話が弾まなくなった。顔（表情など）が見えないことがこれほどまでに交流に影響を与えていると思っていなかったのも、驚いた。」「写真の共有をSkypeのチャットで行っていて、そのためファイルのやり取りで容量をつかってしまい、Skypeの電話環境がよくなかった。」

4.1.2 RQ1に対する答えのまとめ

遠隔地と結ぶ交流における特有の問題を解決するために、RQ1に関する考察をまとめる。まず、早稲田大学の参加者に関しては、遠隔地特有の問題を解決するため、教師の立場から遠隔交流に関する知識を深め、試行錯誤しながらも交流を図ろうとする態度がみうけら

れた。また、Skype を実際に利用中に生じた障害が交流にどのような影響を与えるのかについて参加者が考え、問題の軽減のために、様々な工夫をした様子が伺えた。

4.2.1 RQ2 と RQ3 に対する答え

RQ2 と RQ3 はミラノ大学の学習者を対象にしたリサーチ・クエスションである。まず RQ2「日本語での交流機会が増えたことで何を学んだか／気がついたか」について、対象したミラノ大学側の学習者の意見の分析を行った。

- 自分の日本語力と表現力を振り返って、交流会に参加して学んだこと／気がついたこと。

そして、RQ3「交流会に参加したことで日本語学習に対するモチベーションが上がったか。また、日本語母語話者と話す際自信を身につけたか。」について、次の観点から、分析も行った。

- 交流会に参加してモチベーションが向上したこと。
- 日本語話者と話す自信を身につけたこと。

4.2.2 学習者が学んだこととモチベーションと自身を身に付けたことについて

RQ2 について、次のような感想がだされた。「交流するときに、言葉に限界があることだけではなく、文化理解も壁になるのがわかった。」「母語話者と話す機会を生かして、言葉の練習だけではなく、その文化をもっと知ることができる。」こうした感想から、学習者が日本語能力だけでなく、有効なコミュニケーションには文化理解も必要だと認識したことが分かる。また「この交流のおかげで、新しい単語と動詞を学んだ。事前にトピックを設定して、今度使う単語と伝えたいことを構成して、交流するのはたいへん助かる。」「日本語で会話することになれていない私にとっては交流が終るまで集中するのは少し難しかったが、定期的に日本語で話をすれば慣れると思う」といった感想から、学習者が交流をかさねることが、言語習得とコミュニケーション能力向上につながるとの意識を高めていることがわかる。

RQ3 について、学習者の感想から情動面の変化を考察する。次にあげる複数の参加者の感想から、交流会への参加に対する満足感、そして学習へのモチベーション向上が読み取れる。「今日の交流が終ったあとに、私の理解力が一回目に比べると少しよくなってきたと感じた。それは満足だ。もちろん、話すトピックの難しさによるけど、設定の時間で日本語だけを使って会話する重要性がわかった。この経験でうけた刺激のおかげで、これからはもっと努力して頑張っていきたいという気持ちが出た」「日本語で会話する恥ずかしさを少し乗り越えるようになった。」「交流すればするほど、よりスムーズに表現できると相手が言っていることがわかるようになった」。

4.2.3 RQ2 と RQ3 に対する答えのまとめ

RQ2 と RQ3 に対する回答から、交流会に参加によって、「語彙や文法の知識が足りなくても、日本語で交流し、分かり合うことができたこと」、「言語だけでなく、言語を通して文化を知ることができたこと」などに満足した様子がわかる。

また、アンケートでは、「日本語で交流することで刺激を受け、今後の学習に対する意欲が高まった」、「交流後も個人的に連絡を取りたいと思う」といった感想が多かったことから、交流体験が語学学習や交流へのモチベーション向上に寄与したとものと判断できる。

上記の点とも関連するが、イタリア側の参加者は、日本語話者との交流回数を重ねるにつれて、日本語話者と日本語を使ってコミュニケーションすることに対し抵抗がなくなり、徐々に日本語でのコミュニケーションに自信をつけていった様子がわかった。収集したデータによれば、10名の中で7名が「遠隔交流に参加して、日本の文化をより深く知ることができた」と回答した。また、うちの8名が「本プロジェクトに参加して、モチベーションが上がった」と回答したが、このことから遠隔交流がモチベーション向上と自信の向上につながったことがわかる。

5. その他、早稲田側からの感想・意見

日本側の受講生からの感想には、交流会で主導的な立場になることが多かったこともあって話すスピードをコントロールしすぎたあまり、自然な交流ができなかったと反省するものがあつた。また、「教師という立ち位置ではなく、受講生が一参加者としての立ち位置を意識した方がよいのではいか」と書いた学生もいた。交流の際、語彙や文法のコントロールをなるべく行わないように気を付けたものの、そうすることで、相手が理解できない場合、話が止まり、説明することによって、結果教師という関わり方になってしまうことに悩んでいる学生もいた。

6. 終わりに

今回、イタリアで日本語を勉強している学習者と日本で日本語教育を専攻している日本語母語話者と Skype を用いた交流会を行った。交流会により、イタリアの学習者にとって日本語能力の向上だけでなく、日本語使用に対する自信、モチベーション、自己モニター力の向上につながったことが分かった。また、日本語の会話に苦勞しながらも、「とても面白い交流だった。日本語の練習になったからだけではなく、日本について知らなかったことを発見できてうれしかった。」「文化面も言語面もとても有意義な経験になった!」との感想にあるように、文化理解においても刺激になったという効果もあった。これは日本語母語話者が、教師あるいは参加者として工夫しながら交流会を進め、学習者とコミュニケーションをとったことが大きな要因である。日本語母語話者にとっても、遠隔交流を通して教師の役割を振り返ることができ、よい経験となったことが分かった。

今後もこのような研究プロジェクトのデザインを検討して、よりよい遠隔交流を実践していきたい。

<参考文献>

- 林良子・杉原早紀・Trummer-Fukada S. (2013) 「スカイプを利用した日本語・ドイツ語 遠隔タンデム授業の実践」, 『国際文化学研究：神戸大学国際文化学研究科紀要』, 第41号, pp. 44-54.
- Dooly, M. (2008) *Telecollaborative language learning*. Bern, Switzerland: Peter Lang.

日本語母語話者との対話における中級日本語学習者の聴解困難点

野田 尚史（国立国語研究所）、中島 晶子（パリ・ディドロ大学）
村田 裕美子（ミュンヘン大学）、中北 美千子（国立国語研究所）

要旨

中級日本語学習者が日本語母語話者と対話をしているとき、相手の発話をどう理解しているかを調査したところ、学習者は対話相手である日本語母語話者の発話に対して特に次のような誤解をしていることが明らかになった。

- (a) 質問文についての誤解：自分に対する質問文を質問ではないと誤解したり、何を質問されているかを誤解する。
- (b) 否定文についての誤解：否定文を肯定だと誤解し、肯定文を否定だと誤解する。
- (c) 省略文についての誤解：省略された主語がだれのことを誤解する。

対話の教育では、どのように発話するかという「話す」教育だけではなく、相手の発話をどう理解するかという「聞く」教育も必要である。「聞く」教育では、特に質問文、否定文、省略文を適切に理解するための教育が重要である。

【キーワード】 中級日本語学習者、聴解、質問、否定、省略

1 研究の目的

本研究の目的は、日本語学習者が日本語母語話者と対話するとき、どんなところの聞きとりが難しく、どんな誤解をしているかを明らかにすることである。

日本語学習者は、母語話者と対話をしているとき、相手の発話の意味を適切に理解できず、そのために対話がうまく進まないことがある。

学習者にとってどんなところの聞きとりが難しいかを明らかにするために、実際に母語話者と対話をしてもらった上で、その録画を見ながら相手の発話の意味を自分の母語で語ってもらう調査を行った。

2 研究の位置づけ

これまでの対話の研究では、学習者がどのように話しているかという研究は盛んに行われてきた。中・上級学習者の談話展開を分析した渡邊亜子（1996）のような研究である。

一方、学習者が相手の発話をどのように理解しているかという研究は、野田尚史・阪上彩子・中山英治（2015 予定）など、わずかである。本研究は、これまで研究があまり行われてこなかった「学習者が相手の発話をどのように理解しているか」を扱うものである。

3 調査方法

ヨーロッパの言語を母語とする中級日本語学習者に日本語母語話者と対話をしてもらい、対話相手の発話について理解した内容を自分の母語で語ってもらう調査を行った。

3.1 調査協力者

調査に協力してもらったのは、ドイツ語、フランス語、英語、イタリア語を母語とする中級日本語学習者である。ドイツ語話者 15 名、フランス語話者 15 名、英語話者 5 名、イタリア語話者 5 名の合計 40 名である。

3.2 調査方法

調査方法は、次の(1)から(3)のようなものである。

- (1) 中級日本語学習者に日本語母語話者と対話をしてもらう。特にテーマを決めない「雑談」で、対話時間は 20 分から 30 分程度である。そのときの母語話者の映像を 2 人の音声とともに録画しておく。
- (2) 対話が終わったあと、学習者に、録画した映像を見ながらその音声を少しずつ聞いてもらい、理解した内容や理解できないところを自分の母語で語ってもらう。
- (3) 学習者に語ってもらった内容だけでは、どう理解したかがよくわからないときや、そのように理解した理由がわからないときは、それを確認するための質問をその学習者の母語で行い、答えてもらう。

4 調査結果

学習者が雑談全体の理解にも大きな影響を与えるような重大な誤解をしている例が多かったのは、次の(4)から(6)のようなものである。

- (4) 質問文についての誤解
- (5) 否定文についての誤解
- (6) 省略文についての誤解

(4)、(5)、(6)の誤解については、それぞれ次の 4.1、4.2、4.3 で例をあげて説明する。

4.1 質問文についての誤解

学習者は対話の中で自分に対する質問文を質問ではないと誤解したり、何を質問されているかを誤解することがある。その結果、相手の質問に適切に答えられないことも多い。

たとえば、次の(7)の「フィレンツェ、には何があるんですか？」という日本語母語話者の発話は、「フィレンツェには何があるのか」という質問である。しかし、イタリア語を母語とする学習者は、これを「フィレンツェに行ってみたい」という意味で、質問ではないと誤解した。

- (7) 相手：あと、えと台湾も行ったし、中国と、アメリカと。でも、ヨーロッパはあまり行けてなくて、イタリアおすすめありますか？

イタ：あー、もちろんフィレンツェとか。

相手：フィレンツェ。あ、へー。フィレンツェ、には何があるんですか？

イタ：行ったら教えてください。

誤解の原因は、「何」という疑問語や「か」という疑問を表す助詞、さらに質問のイントネーションに気づかなかったことだろう。この会話の直前で「行ってみたい場所」が話題になっていたため、その話題と「フィレンツェ」という「行ってみたい場所」である可能性が高い地名から、「フィレンツェに行ってみたい」という意味だと推測したのだと考えられる。そのため、自分に対する質問文を質問ではないと誤解したということである。

次の(8)の「けっこうあんこって、控え目な甘さじゃないですか。」という日本語母語話者の発話は「あんこは控え目な甘さだ」という意味で、質問ではない。しかし、英語を母語とする学習者は、これを「あんこはあなたには甘すぎないか」という質問だと誤解した。

(8) 相手：へえー。そうなんだ。(うん) けっこうあんこって、控え目な甘さじゃないですか。

英語：うん、あの私の、(うん) おばあさんが、(うん) あの、よくあのよく、あの、その、赤い豆を使って、(うんうんうん) あの、うーんと、あの、***
***けど、その、赤い豆をデザートにするので、(ふーん) たぶん、私は、
な、慣れてます。その豆。

[() 内の「うん」などは相手のあいづち。「*****」は聴取不能。]

誤解の原因は、「じゃないですか」が質問を表す上昇イントネーションではなく、下降イントネーションになっていることに気づけなかったことだろう。下降イントネーションの「じゃないですか」は、質問にはならない。この(8)のように、聞き手が知っていると思うことを述べて会話のテーマを導入する働きをすることが多い。この学習者は、そのような下降イントネーションの「じゃないですか」の用法を知らなかったのだろう。

次の(9)の「九州と、関、大阪、あの、関西とどっちがよかったですか？」という日本語母語話者の発話は、「九州と関西とどちらがよかったか」という質問である。しかし、フランス語を母語とする学習者は、これを「関西のどの場所がよかったか」という質問だと誤解した。

(9) 相手：九州と、関、大阪、あの、関西とどっちがよかったですか？

フラ：うーん。岸和田に住んでいましたが、

相手：岸和田に？

フラ：そう。だから、岸和田のところが好きです。

誤解の原因は、「関西と」の「と」という比較を表す助詞に気づけなかったことだろう。これが「九州と関西とどっちがよかったですか？」であれば、誤解しなかったかもしれない。実際には、「関、大阪、あの、」が入ってきて、「九州と」と「関西と」が離れたため、「九州と」との関係まで考えずに、「関西」と「どちらがよかった」だけを意味的に結びつけて、「関西のどの場所がよかったか」という質問だと誤解したのだと考えられる。

4.2 否定文についての誤解

学習者は対話の中で相手が発話した否定文を肯定だと誤解したり、肯定文を否定だと誤解したりして、相手の発話内容を反対の意味に理解することがある。

たとえば、次の(10)の「なんかべつにかまれもしないし、向かって来ないし」という日本語母語話者の発話は、「動物はかまないし、向かってこない」という否定の意味である。しかし、イタリア語を母語とする学習者は、これを「動物はかむか、引っかくかする」という肯定の意味だと誤解した。

(10) 相手：なんかべつにかまれもしないし、向かって来ないし、ただなんか、「なでてくれー」って来るだけ、(うーん) あ、あつ、こわか、こわいと思ってたけど、ちゃんと向き合ってみれば、大丈夫なんだ、と思って、ちょっとなんかトラウマ克服して、(うーん) よかった。

イタ：あー、そうですか。私は動物が大好きです。

[() 内の「うーん」は相手のあいづち]

誤解の原因は、後に否定の述語が来やすい「べつに」が出てきたり、否定を表す「ない」が2回出てきたのに気づけなかったことだろう。この会話の直前で「子どものころは動物がこわかった」ということが話題になっていたため、「動物がこわい」という内容の話が続いていると思い、「動物はかまないし、向かってこない」という否定の意味ではなく、「動物はかむか、引っかくかする」という肯定の意味だと推測したのだと考えられる。

次の(11)の「全部いっしょじゃねえかと思った。」という日本語母語話者の発話は、「ビールの味は全部同じだと思った」という肯定の意味である。しかし、フランス語を母語とする学習者は、これを「ビールの味は全部同じじゃないと思った」という否定の意味だと誤解した。

(11) フラ：ドイツのビールはおいしいんですよ。

相手：おいしいね！ ただ、あんまり飲めないから、お酒。だから、ちょっとあんまり違いがわからなかった。全部いっしょじゃねえかと思った。

誤解の原因は、「じゃねえか」の「か」に気づかず、「じゃねえか」(じゃないか)を「じゃねえ」(じゃない)と同じように否定を表すと考えたことだろう。「全部いっしょじゃねえと思った」は「全部いっしょではない」という否定の意味になる。しかし、「全部いっしょじゃねえかと思った」は、イントネーションにもよるが、基本的には「全部いっしょだ」という肯定の意味になる。この学習者はその違いがよくわからなかったのだろう。

次の(12)の「けっこうイライラするどころじゃなかったですよ。」という日本語学習者の発話は、「とてもイライラした」という肯定の意味である。しかし、ドイツ語を母語とする学習者は、「イライラしなかった」という否定の意味だと誤解した。

(12) 相手：けっこう人数が多くて、あの一、祖父、祖母、叔母、母、兄、妹、で7人だったんですけど、ちょっと前まで叔父がいて8人でしたけど、結婚して、家を出たので、今、7人なんですけど、この家族が一気にインフルエンザとかになったんですよ、去年の今ごろぐらいに。で、私しか、元気な人がいなくて、で、私が家事をやるはめに。

ドイ：えっと、7人はね、私にとってできないと思う。私たちは3人で、えっと。

ときどき、んー、イライラするとか。弟が、なんか、弟とお母さんが、

相手：いやー、けっこうイライラするどころじゃなかったですよ。

誤解の原因は、「イライラするどころじゃなかった」に否定を表す「ない」があるため、単純に否定だと考えたことだろう。「イライラするどころじゃなかった」は「イライラしなかった」という否定の意味ではなく、「イライラするよりもっと程度が激しかった」という肯定の意味を表すが、この学習者はそれを知らなかったのだろう。

4.3 省略文についての誤解

学習者は対話の中で省略された主語がだれのことかを誤解し、相手の発話内容をまったく違う意味に理解することがある。

たとえば、次の(13)の「さっき、シャンティさんも福岡に2週間いたけど、短かったって言ってて。」という日本語母語話者の発話は、「シャンティさんが言っていた」という意味である。しかし、ドイツ語を母語とする学習者は、これを「私（この発話の発話者である相手）が言っていた」という意味だと誤解した。

(13) 相手：私も韓国行ったことあるんですけど、(へー) 5日しかいなかったです。

ドイツの人って長く旅行しますよね。1週間は短かったですか。

ドイ：そうです。

相手：さっき、シャンティさんも福岡に2週間いたけど、短かったって**言**ってて。

(うん) あの一、日本人だったら、なんか、2週間すごく長かったって言うだろうなと思って。 [() 内の「へー」などは相手のあいづち]

誤解の原因は、「シャンティさんも」は「福岡に2週間いた」にしか係らず、「短かったって言

ってて」までは係らないと考えたことだろう。一般に省略された主語は「私」のことが多いので、「言

(14) フラ：私はアルバイトをしています。

相手：どこでアルバイトをしていますか？

フラ：えーと、デパートで。えーと一、まあ、人々がインターネットで買い物をしていますね。

相手：はい。

フラ：えと、私は、えと、人々の買い物を、します。人がインターネットで、えーと、買い物を予約します。それは、えーと、

相手：フランスに住んでいる人ですか。

フラ：はい。えー、それで、私は、えーと、デパートの中に買い物をして、

相手：送ってあげたりするんですか？

フラ：はい、はい。

相手：そうすると、インターネットで注文した人はぜんぜん、あの、デパートに来なくてもその品物が手に入るってということですね。

フラ：はい。お客様の家にその物を送る。

相手：ああ。いいですね。

フラ：でも、ちょっと大変だけど。

誤解の原因は、次のようなことだと考えられる。この学習者はデパートの話ではなくアルバイトの話をしているつもりだったの

次の(15)の「ヨーロッパでもいろいろあるみたいな感じで。」という日本語母語話者の発話は、「挨拶のキスの習慣はヨーロッパでもあつたりなかつたりして、いろいろだ」という意味である。しかし、フランス語を母語とする学習者は、これを「キスの習慣はヨーロッパでもいろいろある」という意味だと誤解した。

(15) フラ：フランスの習慣は、友達に会うとき、あの、ここは？ [ほっぺを触って、単語を聞くしぐさをする]

相手：あ、ほっぺ。

フラ：ほっぺ。ほっぺの上でキスします。でも、日本人にとって、それは、あー、

変な習慣です。

相手：ま、変というか、あのう、ま、違う習慣で。やっぱり、チェコの人に聞いたんですけど、チェコの人もちょう、ビズー、キスしないから、それはフランス、ヨーロッパでもいろいろあるみたいな感じで。

誤解の原因は、「チェコの人もちょう、ビズー、キスしないから」に気づかなかったことだろう。ヨーロッパでもキスしない国があると言っていることに気づかなかったため、「ヨーロッパでもいろいろある」を「キスの習慣のタイプがいろいろある」だと考え、「キスをする国とキスをしていない国があって、いろいろだ」だとは思わなかったのだろう。

5 結論

中級日本語学習者が日本語母語話者と対話をしているとき、相手の発話に対して特に次のような誤解をしていることが明らかになった。

- (a) 質問文についての誤解の例：上昇イントネーションに気づかず、自分に対する質問文を質問ではないと誤解する。下降イントネーションに気づかず、質問文でないものを自分に対する質問だと誤解する。
- (b) 否定文についての誤解の例：「ない」に気づかず、否定文を肯定だと誤解する。「じゃないか」を「じゃない」と同じだと考え、肯定文を否定だと誤解する。
- (c) 省略文についての誤解の例：省略された主語は「私」のことが多いので、そうではない場合でも、省略された主語を「私」だと思う。省略された主語を直前に出てきたものではなく、話題になっているものだと思う。

6 日本語教育への示唆

対話については、学習者がどう話しているかという研究が盛んに行われ、どう話したらよいかという教育も活発に行われてきた。しかし、学習者が相手の発話をどう聞きとっているかという研究は少なく、どう聞きとったらよいかという教育もあまり行われてこなかった。学習者がどう話しているかは比較的簡単に調査でき、教育方法も考えやすいが、学習者がどう聞きとっているかは簡単には調査できず、教育方法も考えにくいからである。

しかし、対話の教育では、どのように発話するかという「話す」教育だけではなく、相手の発話をどう理解するかという「聞く」教育も必要である。今回の調査結果からは、「聞く」教育では、特に質問文、否定文、省略文を適切に理解するための教育が重要であることが明らかになった。

<参考文献>

野田尚史・阪上彩子・中山英治（2015 予定）「中級日本語学習者が雑談に参加するときの聴解の問題点」, *The 22st Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*, Princeton, NJ: Department of East Asian Studies, Princeton University. [<http://www.princeton.edu/pjpf/past/22st-pjpf/>]

渡邊亜子（1996）『中・上級日本語学習者の談話展開』（日本語教育基礎研究シリーズ 3），くろしお出版。

「共話」の教育において学習者の認識に注目する重要性

田所 希佳子
ボルドー・モンテーニュ大学

要旨

「共話」とは、話し手と聞き手が一体となって談話を進行させていく日本語会話の特徴である（水谷 1983）。話し手と聞き手の気配りによって成り立っており、技術というよりは心の持ちようである（黒崎 1995）が、心理的抵抗を示す学習者もあり、心理面への配慮が必要となる。本研究では、「共話」の教育について考察するために、学習者は「共話」をどう捉えるのかという学習者の認識に注目し、日本国内外の学習者6名を対象に「共話」について考える授業を行った。相槌や言い換え場面において当事者双方に誤解や違和感の生じた箇所を編集した映像教材を視聴した後、再生刺激法によるインタビュー資料を読み、誤解や違和感の要因について話し合いを行った。「共話」を気配りと捉えるかどうかには、外国人扱いされることに対する態度など個人的要因が絡んでいるため、他者の多様な認識を知り、視野を広げる機会を設けることが重要になるのではないかと示唆された。

【キーワード】 相槌、言い換え、会話、コミュニケーション、印象

1 「共話」とは

1.1 定義

「共話」とは、水谷（1983）の造語であり、「ひとつの発話を必ずしもひとりの話し手が完結させるのではなく、話し手と聞き手の二人で作っていくという考え方にもとづいた」（水谷 1993、p.6）話し方である。欧米の断言型の「対話」と対比される。

1.2 「共話」の種類

1.2.1 母語場面（黒崎 1995）

黒崎（1995）は、「兵庫県滝野町における年層別・男女別方言談話資料」という方言談話と『徹子の部屋』の文字化資料を材料に、母語場面における「共話」を分析したものである。「共話」を先取り型、補足型、助け舟型、言い換え型、共感型の5つに分類している。

1.2.2 接触場面（笹 2007）

異文化間コミュニケーション場面における「共話」を考察したものに笹川（2007）がある。母語場面と接触場面計48組の初対面会話を比較分析している。接触場面における「共話」の種類は以下の表1の通りである。笹川（2007）は、「共話」が接触場面にも表れること、一つ一つの発話レベルのみならず様々な談話レベルで起きていることを明らかにした。

表1 接触場面における「共話」の種類（笹川 2007、p.38）

<input type="checkbox"/>	笑い、あいづちやパラフレーズ、オーバーラップにより共感を示す共話。
<input type="checkbox"/>	文レベルで起こる共話。文の後半をもう一人の話者が引き継ぎ、完成させる一文を

	共同で創る共話と、推測、共感表現を添える共話がある。
□	共感を表現する以外の、励ましや誉め、謙遜表現に対する否定など、より積極的な発話行為により相手と協調関係を志向する共話。
□	文を超えた、談話レベルで起こる共話。助け舟型、共話連鎖、共感表現の増幅、共話的な話題交換、先行話題導入による共話。

1.3 「共話」の教育における課題

黒崎（1995）は、「共話は、すべてを言い尽くさず相手に発話完結の機会を与えようとする話し手側の気配りと、積極的に共感の情を表そうとする聞き手側の気配りによって成り立っている。」（p.59）とし、技術というよりは心の持ちようであるため、日本語を学ぶ外国人には、理解や習得が難しいものであると述べている。また、水谷（1980）は相槌について、「相手の話が終わらないうちに口をはさむのは失礼である、という感情が働く」（p.91）という理由から、欧米人の学習者の中には、抵抗を示す者もあるとしている。以上のことから、「共話」は、学習者の心理面への配慮が必要となる学習項目であるといえる。

2 目的

本研究では、学習者の認識に注目し、「共話」の教育について考察する。そのために、学習者一人一人は「共話」をどう捉えるのか、話し手はなぜ「共話」ををすると思うか、聞き手は「共話」をどう捉えていると思うかといった、学習者の認識を題材とし、具体的な会話場面を例に、「共話」について考える授業を行った。

3 映像教材

まず、接触場面初対面会話を録画し、再生刺激法によるフォローアップインタビューを行った。次に、好印象・悪印象や違和感の見られた箇所を編集し、スピーチレベル（田所 2014ab）、話題選択（田所 2015）、「共話」という項目別の映像教材を作成した。今回扱ったのは、「共話」を題材としたキムとあやの映像教材（<https://youtu.be/jehzDIJpWdc>）である。

表2 映像教材の参加者の詳細

仮名	年齢	学年	出身地	母語	日本語学習歴	日本滞在歴
キム	34 歳	博士 3 年	韓国	韓国語	韓国の日本語学校で半年 独学で 1 年半	2 年
あや	25 歳	修士 2 年	東京	日本語		

映像教材には右の写真のように字幕をつけた。

映像教材で視聴した部分の文字化資料は以下の表3の通りである。文字化はザトラウスキー（1993）に準拠して行った。



4.2 学習者の反応

映像教材を視聴した後の学習者は、以下のようにキムに対して好印象であった。

- ・楽しい会話ができるようにあやさんが頑張っていた。キムさんの気持ちを分かっているみたいだ。(イスマン)
- ・あやさんはすごく留学生と話すのが慣れてるような感じがする。(イム)
- ・あやさんは頑張って話を解説してくれますね。「うんうんうん、ふーん」だけの返事ではなく、相手の話の内容をまとめてくれた。たぶんなるべく好印象を持ってもらえるように頑張っている感じ。(ツェー)

4.3 あやの相槌（表3の青の円の部分）に関して

あやの相槌に関して、キムは否定的であった。詳細は以下の通りである。

＜キムのインタビュー資料＞

- ・あやさんの話す速度が私より早いので、ちょっと緊張感が生じて不快だった。悪印象。
- ・うんじゃなくてうんうんうんとか、早めに答えますので、あ一分かった分かったって感じて、もっと長く話してもいいかどうか困った。
- ・同じ国の人でも、そういう問題が起こると思いますが、私は外国人だからちょっと速度とか全体的に思いやりが必要なんじゃないかなって思いました。

あやも同様に、否定的な印象を持っていた。

＜あやのインタビュー資料＞

分かったのに説明が長いなって。私が分かったのが伝わってないのかなと思いながら、でもまあいいかなと思った。説明が若干長いと思っていました。

以上のインタビュー資料を読んだ学習者たちの反応は以下の通りである。

- ・私たち外国人は話がちょっと遅いので、日本人は私が言いたいことを言う前に「はい」とか「ええ」とか言っちゃう。それはすごく失礼。でも、日本に長く住んだら、そういう日本人の話し方に慣れて、自然にこういう感じになると思う。(イスマン)
- ・「うんうん」って何度も言う時は、興味がないというよりも「分かったからじゃあ次」っていう感じがする。(イム)
- ・日本人と同じように接してくれていて良いと思う。配慮してくれるのは何か差別みたいで嫌だ。普通のスピードで、自然と接してくれたら良い。(ヨウ)
- ・私も普通に接した方が良いと思う。私の日本語が足りなくて話が続かないと嫌になる。配慮してもらわなくても、私が頑張ってそのペースについていける。話の内容はたいてい理解できるから、核心的な部分をつかんで、話題を膨らませられる。(ツェー)
- ・あやさんは相槌が多すぎ。私の日本人の友達も全然邪魔しない。(ウォン)
- ・たぶんキムさんの日本語はそこまで上手じゃないから、あやさんはずっと「あ一分かってるよ、聞いてるよ」と励ましていた。(略) 自分もあやさんのように「はいはいはいはい」と言った経験がある。卒論のインタビューで、「分かっている分かっている分かってる」という意味で相槌したが、後から録音したものを聞いたらうるさかったし相手に失礼だと思ったので、それ以降相槌を多く入れないように気を付けた。(ホン)

4.4 あやの言い換え（表3の赤の円の部分）に関して

＜キムのインタビュー資料＞

- ・この部分は、私がまだ話し終わっていないのに、相手が話を切って先に答えた部分。私がもっと話したいことが確実にありましたけれども、急に忘れて、まあいいやって他の話をしちゃいました。
- ・日本語がちょっと足りないから私を手伝ってくれたのか、もしくは私が何を話したいのか分かったので、先に言ったんじゃないかなって。ちょっと悪印象。最後まで聞いてから言ってほしかった。日本語が足りない状態でも、そのままあくまで聞いた後で答えたほうがいいんじゃないかなと思います。残念でした。

<あやのインタビュー資料>

こっち側から言葉を提案してるけど、決してうなずかず、自分で説明したいんだなって思っていました。結構こだわるなあと思いながら聞いてました。あと私余計なことしてるかもしれないと思いました。ちょっと違和感。(略) こっちの言葉を使わずに最後まで説明したじゃないですか。ま、違和感といえばちょっと違和感という感じですか。日本人でもそういう人はいるから別に気にはならない。でもこだわりというか、悪いとか気にするとかいうよりは、そういう人なんだなって。だから何も言わずに最後まで黙って聞いていけばよかったなって思いました。

以上のインタビュー資料を読んだ学習者たちの反応は以下の通りである。

- ・嫌な感じ。こういう細かいことは気にしてないんですね、私たちは。ただの続きだなと思ってるんですけども。(イスマン)
- ・相手はゆっくりしゃべってるから「じゃあちょっと文章終わらせてあげよう」みたいな感じ。留学生の立場から見ると頭の中で頑張ってるから文章作ってるから、それ遮られると一瞬頭が真っ白になったりする。日本初めて来た時はそういうの結構あったんです。今は特にない。お互いに話適当に突っ込みながら話すから。(イム)
- ・留学生はゆっくりしゃべるから、ちょっと空白が入るとたぶんここで文章終わったんだなって思って日本人が何気なく話を進めてしまったりするのはあると思います。(イム)
- ・先生が話す時はありますね。私が説明に困ってる時先生が助けてくれます。新しい言葉の学びにもなるので、先生が助けてくれると、次回私が同じ概念を説明しようとした時にその単語が使える。教えてくれたって感じがします。(ツェー)
- ・私的にはキムさんなめられたくないって感じがする。私のレベルは低いんですけどこの概念私も言えるよ、っていうのを表現するために最後まで続けたい。(ツェー)
- ・私がキムさんだったら、「そうですね」って終わらせる。それが普通だなと思う。(ヨウ)
- ・確かにその時々助けをもらいたくありません。香港でも広東語で話しかけたのに北京語で返されたらすごく嫌な感じがします。広東語は18歳から勉強しましたから、アクセントとか微妙に違います。相手の北京語のレベルは時々私の広東語のレベルより低いんですけども、一生懸命私を助けるために北京語で話されたら、私の広東語は微妙ですよと言われたみたいだ。(ホン)

5 「共話」に対する学習者の認識のまとめ

「共話」を気配りと見なすか、あるいは見下されている、邪魔だ、失礼だと見なすのか、また、自分を外国人として思いやりを持って接してほしいのか、逆に日本人と接する時のように自然に接してもらおうほうがいいのか、といった多様な認識が見られた。これらは、プライドや性格と関わる個人的な問題であるといえる。

また、「共話」について、初めは違和感を持っていたが、日本に長く住めば慣れるという認識があった。このような先輩日本語学習者としての意見は、日常生活における自然習得を可視化することができ、特に留学前教育として活用できるのではないかといえる。

さらに、頭の中で一生懸命文章を作っているのに、相槌や言い換えによって遮られてしまう、ゆっくり話していると日本人が文章が終わったと勘違いして話を進めてしまうといった学習者の意見は、日本人が知らないことが多いと思われるため、このような認識を可視化することにより、日本人にも考える機会を提供できるのではないかと期待できる。

かつて黒崎（1995）は、「共話」とは、話し手側の気配りと聞き手側の気配りによって成り立つものであり、日本語を学ぶ外国人には、理解しがたく習得しがたいものだと言った。今回の模擬授業により、「気配り」の捉え方が学習者によって異なることが明らかになり、「気配り」が望ましいものであるという前提自体を問い直す必要性が示唆されたといえる。

6 おわりに

本研究では、「共話」の教育は技術というよりは「心の持ちよう」の教育であるとし、学習者一人一人は「共話」をどう捉えるのか、話し手はなぜ「共話」をすると思うか、聞き手は「共話」をどう捉えていると思うかといったことを、具体的な会話場面を例に、「共話」について考える授業を行った。これにより、学習者が多様な認識を知ることができ、自分が考えてもいなかったような新たな視点で「共話」を捉えることができるようになったのではないかといえる。それこそが、「共話」の学びといえるのではないだろうか。技術を学び、上手に「共話」ができるようになったからといって、それが学習者が納得した上での言語行動となっているのかという点は保障できない。だからこそ、「共話」についてメタ的に考える授業というものが必要なものであり、「共話」の教育において学習者の認識に注目することが重要となるのである。

<参考文献>

- 黒崎良昭（1995）「日本語のコミュニケーション—共話について」『園出学園女子大学論文集 30-1』 pp.45-60.
- 笹川洋子（2007）「異文化コミュニケーション場面にみられる共話の類型」『神戸親和女子大学言語文化研究』 1, pp.17-40.
- ザトラウスキー・ポリリー（1993）『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察』日本語研究叢書 5, くろしお出版.
- 田所希佳子（2014a）「会話者意識を用いた意識化促進のためのコミュニケーション教育—スピーチレベルに関する授業実践を例に」『早稲田日本語教育実践研究』 2, pp.65-79.
- 田所希佳子（2014b）「自作映像教材を用いたスピーチレベル教育実践—より深い意識化を目指して」『待遇コミュニケーション』 11, pp.119-135.
- 田所希佳子（2015）「場面に重点を置いたコミュニケーション教育において評価の多様性に注目する意義」宇佐美洋編『「評価」を持って街に出よう』くろしお出版（印刷中）.
- 水谷信子（1980）「中・上級の読解教育」『日本語教育指導参考書 7 中・上級の話しことば教育』国立国語研究所, pp.53-143.
- 水谷信子（1983）「あいづちと応答」水谷修編『講座日本語と表現 3 話しことばの表現』筑摩書房, pp.37-44.
- 水谷信子（1993）「「共話」から「対話」へ」『日本語学』 12(4), pp.4-10.

自然会話を素材とする共同構築型 WEB 教材を使った

「対話」と「会話」の教育

宇佐美 まゆみ
国立国語研究所

要旨

本稿では、「共同構築型多機能データベース」である「NCRB: Natural Conversation Resource Bank」に搭載された母語場面、接触場面双方を含む自然会話を素材とする WEB 教材を紹介するとともに、対話と会話の教育を考える。この WEB 教材は、様々な母語場面、接触場面における自然な会話をリソースバンクとしてデータベース化し、研究用データを提供するとともに、共同で WEB 教材を構築していくことができるプラットフォームである。「自然会話の素材（音声・動画）の投稿」、「文字化資料のアップロード、ダウンロード」及び、「自然会話を素材とする教材」の「教材作成支援機能」を搭載しており、この機能を用いると、入力画面に設定された、場面、話者等の内容を入力してだけで、動画とその会話内容に対応した「文字化テキスト」とその解説、Q&A 等が、WEB 教材として表示される仕組みになっている。会員は、この自然会話リソースバンクのデータを用いて、「研究」と、「教材作成支援機能」を用いた「教材作成」及び「教材利用」ができる。

【キーワード】 自然会話コーパス、WEB 動画教材、自然会話教材作成、共同構築型データベース、語用論的分析

1 はじめに

はじめに「共同構築型多機能データベース」である「NCRB: Natural Conversation Resource Bank」開発の背景・趣旨をまとめておく。「自然会話を素材とする WEB 教材」は、この NCRB に搭載されており、「共同構築型」という新しい形の WEB 教材である。

2 NCRB 開発の背景

コミュニケーションの語用論的研究のためには、いわゆる「コーパス言語学」で扱われているような大量の「テキスト」を編んだものだけではなく、比較的少量でも、話者の関係や話題等々の諸条件を統制して収集された「会話（音声・動画）」とともに、同時発話、割り込み、沈黙等の語用論的分析に必要な情報が付与された「トランスクリプト（文字化資料）」が収録されたコーパスが必須である。近年、様々な目的に基づくコーパスの構築が増えてきているが、語用論的分析には適さないコーパスがほとんどであるのが現状である。また、日本語教育に関係の深い、いわゆる「学習者コーパス」も、未だ語彙や文法項目の習得研究を主目的とするものが多いため、文字化の原則は、比較的簡素で、語用論的研究に必要なオーバーラップの情報などが付与されていないものが多い。一方、会話分析（Conversation Analysis: CA）で使われている文字化の原則は、語用論的分析にも適用可能

な詳細な情報が付与されているものの、比較的少数の会話の定性的な分析には適していても、より数の多い会話データの定量的処理には適さない形になっている。そのため、定性的分析だけではなく、定量的分析も可能にし、研究者間で共有するためのコーパスの構築には適さない。

主に、言語使用に着目した語用論的研究のための自然会話データのコーディングは、品詞などの言語形式のみに着目する分類とは異なり、例えば、「話題導入発話」や「沈黙」等、研究者自身が研究目的や分析の観点に応じて判断しながら、行う必要がある。ただ、このようなコーディングやその集計には、膨大な時間と労力がかかるため、その時間を合理的に節約することによって、より深い質的分析も含む考察に時間がかけられるようにする必要がある。さらには、この分野の研究の発展のためには、研究者各自が労力を軽減するばかりでなく、時間と労力をかけて収集したデータを、研究者間で広く共有するための「語用論的分析に適したコーパスの構築」が必須である（宇佐美監修 2011）。しかし、個人、研究グループ、研究機関単位でさえ、コーパスを構築するには、一定の時間や労力、人件費などがかかるため、十分な予算がなければコーパスの構築も難しい。また、そのような従来式のコーパス構築の方法では、「データ提供側とその利用者」というように役割が一方的で固定されてしまう。そのため、これからは、もっと「双方向的な参加・共有型コーパスの構築」のあり方を考える必要がある。

このような状況を鑑み、語用論的アプローチを含む「総合的会話分析」（宇佐美、2008）の方法論や、人間同士の相互作用を、定量的・定性的双方から分析するのに適する「文字化の原則」として「基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）」（宇佐美、改訂最新版 2015）を開発し、BTSJ 文字化資料と音声（一部）つきコーパスである『BTSJ による日本語話し言葉コーパス（トランスクリプト・音声）2011 年版』（宇佐美監修 2011）を開発した（以降 BTSJ コーパス）。また、その後、「BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット」を開発して自動集計機能等によって、コーパスの語用論的分析の時間と労力を格段に短縮した。その後、「BTSJ 文字化資料」と音声・動画つきの「BTSJ コーパス」を「データベース化」した。NCRB は、上記のような趣旨から生まれたものであり、元々、「総合的会話分析」（宇佐美、2008）を基本とする自然会話の語用論的分析のための、データベースであった。

3 NCRB 開発の趣旨

しかし、自然会話データは、研究のみならず、コミュニケーション教育のための教材（materials）にも成り得る（宇佐美、2012）。しかし、「自然会話を素材とする教材」の作成には、コーパス構築と同様、文字化に時間がかかる上に、さらに「教材としての解説」等も加えていかなければならない。そのため、「自然会話教材作成支援システム」のようなものを作成・活用して、教材作成の時間と労力を削減することが必須であると考えに至った。そこで自然会話コーパス、その他のデータを自然会話リソースとして、自然会話の動画と文字化資料に基づく共同構築型 WEB 教材として、「自然会話教材作成支援システム」機能と「自然会話を素材とする教材」を搭載していくことにした。それが、NCRB (Natural Conversation Resource Bank) である（宇佐美 2013）。

NCRB は、上記のような必要性を踏まえて構築された、新しいタイプの「共同構築型多機能データベース」であり、また、「共同構築型 WEB 教材リソースバンク」でもある。

4 NCRB の利用環境、基本構成、登録方法

NCRB の利用環境は、OS : Windows7, 8、ブラウザ : Internet Explorer9～11, Google Chrome で、登録可能なデータの形式は、mp4 (動画)、mp3 (音声) ファイルである。構成は、大きく、「自然会話データを使った研究」と「自然会話を素材とする教材」の2つに分かれている。それぞれ、「登録や作成」と「利用のみ」で入り口が分かれており、「自然会話を使った研究」は、「データを登録したい方はこちら」及び「データを利用したい方はこちら」、また、「自然会話を素材とする教材」は、「教材を作成したい方はこちら」及び「教材を利用したい方はこちら」と、全体として4つの入り口がある。会話の登録と教材の作成には、アクセス用の ID とパスワードが必要である。会話データ (音声・会話スクリプト、それらに関する情報) は、NCRB トップページ (図1) より、「自然会話データを使った研究」の「データを登録したい方はこちら」から登録する。作業の流れは、「音声・動画のアップロード」→「音声・動画情報の入力」→「話者情報の入力」→「会話情報の入力」→「会話スクリプトの入力」となる。各作業は「音声・動画」、「会話」、「会話グループ」という3つの画面で行い、上部のタブを切り替えることで画面を移動できる。会話スクリプトはNCRB 上でも、動画や音声を聞きながら作成していくこともできる (図2)、「BTSJ システムセット」を用いて文字化資料を整えた後、NCRB にアップロードすることもできる (研究には、文字化入力支援機能が多く自動集計もできる後者を推奨する)。また、会話スクリプト画面では動画や音声にタイムスタンプを押すことができ、文字化や分析の際に動画や音声の頭出し再生がしやすくなっている。



図1 NCRB トップページ



図2 会話スクリプト入力画面



図3 会話グループ画面

このようにして登録した1つ1つの会話は、「会話グループ作成機能」を用いてグループ化することができる(図3)。自分のデータを1つのグループにまとめることもできるし、検索機能を用いて、「友人同士の雑談の会話」等、研究目的に応じた条件で検索し、該当する会話のみをグループ化して保存することもできる。このように、同様の条件の複数の会話を、定量的に分析することが可能である。

NCRBはBTSJシステムセットと連携している。NCRB上で決められた作業手順通りにデータ情報を入力すると、NCRB番号が自動的に付与される。このデータをダウンロードし、BTSJシステムセットを用いて文字化資料を整えることによって、通し番号の間違いや情報の入力漏れといった、データ整備の際に起きやすいケアレスミスを防ぐことができる。さらに、BTSJシステムセットでは、研究のためのコーディングや基本的記述統計の自動集計ができる。NCRBの検索機能を用いて自分の研究目的に合うデータを複数抽出し、一括ダウンロードしてBTSJシステムセットの自動集計機能等を用いることによって、会話の定量的な分析を効率よく行うことが可能になる。

5 自然会話教材の作成方法

NCRBでは、自然会話教材を、基本的に、動画は1シーンにつき1分程度の長さで、3シーンでひとつのユニットを構成するように作成する。具体的な手順は、次の通りである。まず、トップページの「自然会話データを使った教材」の「教材を作成したい方はこちら」にアクセスする。自然会話の素材は、既にNCRBに登録されている会話から選ぶことができる。教材の目的に適したファイルを検索し、抽出することによって、その場面に応じた自然会話教材を各自が作成することができる。

自分で収集したデータを使用するときは、まず、「データを登録したい方はこちら」にアクセスして、データの諸情報を登録する必要がある。データ登録の際に、「会話スクリプト入力」画面で発話にタイムスタンプを押すことによって、完成した自然会話教材画面では、文字と動画が連動し、その時に発話されている内容が会話スクリプトの中で示される教材の形になる(図4)。作成は、各ユニットの名称や、各シーンの題目、場面、話題、話者同士の関係、スピーチレベルの基本状態を入力画面を通して入力した後、会話スクリプトの編集ボタンを押して、必要な発話に対して、Contents、Expressions(文法・機能・その他)、Strategies、Politeness、Cultureという5つの観点から、該当する学習項目の解説を記入していく(図5)。そして、「教材情報編集画面」から、理解を助けるための質問(選択式・記述式)とその解答、及びそれらの解説を入力していく(図6)。入力の途中や終了後は、プレビュー画面で、教材の完成版のイメージを確認することができる。それらがすべて修了したら保存して、トップページの「教材を利用したい方はこちら」に入れば、作成した教材をすぐに利用することができる。



図4 動画と会話スクリプトの連動
(完成画面の一部)



図5 学習項目や解説の入力画面

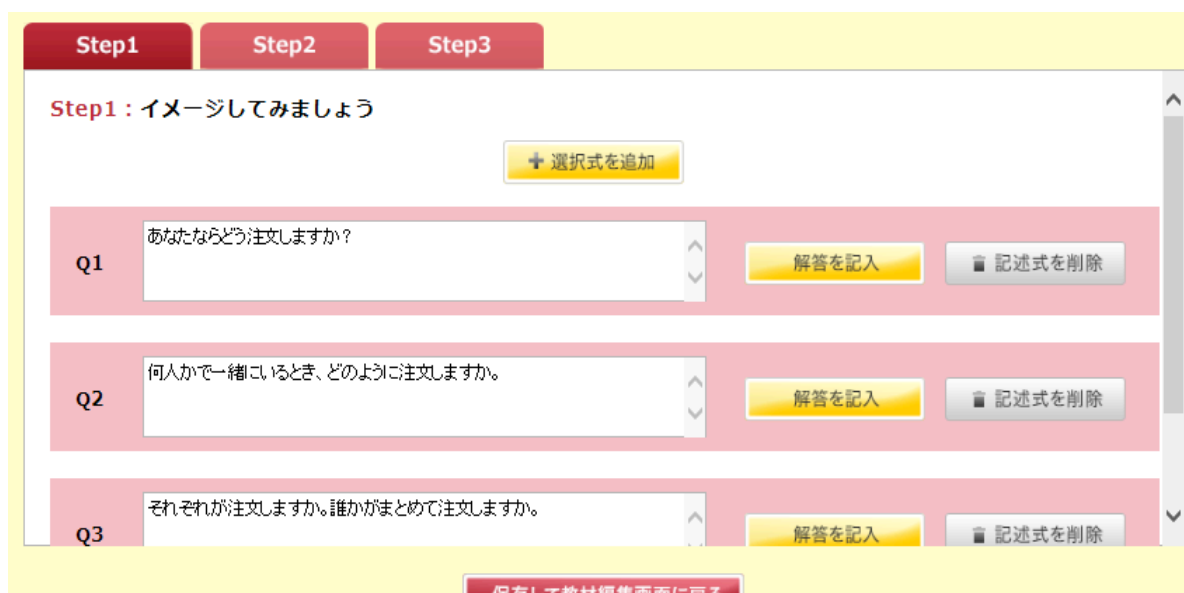


図6 Q&A の入力画面

6 対話と会話の教育について

昨今、厳密には、「会話」と「対話」は、異なるものであることが認識されつつある。「会話」とは、「価値観や生活習慣なども近い、親しい人同士のおしゃべり」を指し、「対話」とは、「あまり親しくない人同士の価値や情報の交換、あるいは親しい人同士でも価値観が異なるときに起こる価値のすり合わせなど」と定義されている（平田、2012）。母語場面、接触場面、双方を含むNCRB データバンクの自然のやりとりのデータから、まずは、場面による「対話」と「会話」の出現状況や特徴の分析をすることが重要である。該当するデータを教材作成支援機能を用いて「WEB 教材化」していく過程の中から、その特徴や教育についての重要な視点が見えてくるからである。

7 今後の課題

まず、現実的な問題として、本データベースをより広く一般に公開していくためには、

サーバーの管理、運営方法やその原則などのルール作りをする必要がある。また、「データ提供者」各自が、登録データの肖像権や著作権に適切に対処した上で登録することを徹底させる必要がある。また、データ提供者とデータ利用者の役割が一方的、固定的にならないように、なんらかのルールを設けていく必要がある。一方で、より多くの人がデータ提供への意欲を高めてくれるよう工夫する必要がある。

また、NCRB の「自然会話教材作成支援システム」によって作成した教材の WEB 上での利用状況の把握や分析、クラス内での利用について、学習者の反応や利用効果を何らかの形で検証していくというような「評価」も行っていく必要がある。そのためにも、データ提供者、兼、利用者として、多くの方々に利用してもらえようようにしたいと考えている。

付記：宇佐美まゆみ研究室「NCRB (Natural Conversation Resource Bank)」は、『自然会話リソースバンク構築による世界的教材共有ネットワーク実現のための総合的研究』平成 23-26 年度科学研究費補助金基盤研究 (A) (研究代表者：宇佐美まゆみ) -(課題番号 23242027) による研究成果の一部である。

<引用文献>

- 平田オリザ(2012).日本語教育と国語教育をつなぐ「対話」、『対話とプロフィシェンシー』、凡人社.
- 宇佐美まゆみ (2007) 「自然会話の教材化とディスコース・ポライトネス理論 2:教材としての自然会話の価値」『第一回ルーマニア日本語教師会日本語教育・日本語学シンポジウム報告書』ルーマニア日本語教師会. Avrin Press. pp.26-38.
- 宇佐美まゆみ(2008)「相互作用と学習ーディスコース・ポライトネス理論の観点から」西原鈴子・西郡仁朗編『講座社会言語科学第4巻教育・学習』、ひつじ書房、pp.150-181.
- 宇佐美まゆみ監修(2011)「BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版」<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsjcorpus explanation.htm> から申請すれば無償で得られる。
- 宇佐美まゆみ(2012)「母語話者には意識できない日本語コミュニケーション」野田尚史編『日本語教育のためのコミュニケーション研究』、くろしお出版、pp.63-82.
- 宇佐美まゆみ(2013)「NCRB (Natural Conversation Resource Bank) の開発とその意義についてーこれからのコーパスのあり方とその研究・教育への活用法への一提案ー」『第8回日本語実用言語学国際会議 (ICPLJ8) Conference Handbook』国立国語研究所、pp.128-131.
- 宇佐美まゆみ(2015a)「BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット 2015 年改訂版」『自然会話リソースバンク構築による世界的教材共有ネットワーク実現のための総合的研究』平成 23-26 年度科学研究費補助金基盤研究(A)(研究代表者：宇佐美まゆみ) (課題番号 23242027)
- 宇佐美まゆみ(2015b)「改訂版：基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2015 年度版」<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj.htm> からダウンロードできる。
- 宇佐美まゆみ・中俣尚己(2013)「『BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版』の設計と特性について」『第3回 コーパス日本語学ワークショップ予稿集』, 国立国語研究所 言語資源研究系・コーパス開発センター、pp.217-228.
- Marke Zine 2014/04/07, <http://markezine.jp/article/detail/19622>

日本語環境は短期留学生の対話能力にどのような作用を及ぼすか

谷部 弘子（東京学芸大学）、高橋 美奈子（琉球大学）、
本田 明子（立命館アジア太平洋大学）

要旨

本研究は、非日本語環境で日本語を学んだ短期留学生が、来日後の日本語環境において新たに何を獲得するかを探索的に明らかにすることを目的とし、本稿ではとくに対話の維持という観点から彼らの日常談話を観察・分析した。協力者には、「接触場面」および「学習者場面」の2場面を、「来日時」および「帰国時」にそれぞれ録音してほしいと依頼した。両場面について、来日時と帰国時の談話にどのような変化が見られるかを観察した結果、いわゆる「雑談」を維持するための言語行動においてバリエーションの広がりが確認された。中級レベルの学習者の来日時談話では比較的単調な〔情報要求→情報提供〕の連鎖であったのが、帰国時談話では「報告（語り）」や「質問（意見要求）」から始まる連鎖や、驚きや共感、確認などのバリエーションが見られ、また、対話の維持に積極的に働きかける主体的な行動が多くなった。

【キーワード】 接触場面、学習者場面、来日時談話、帰国時談話、雑談

1 研究の背景と目的

インターネットの普及等により、海外で学ぶ日本語学習者の学習環境は多様になり、また、学習者自身の関心や学習目的が変化してきたことにより、学習の早い段階から日本語のさまざまなバリエーションに触れることが可能になっている。最近では、来日前にすでに多様な日本語を身につけている短期留学生も少なくないが、主に非日本語環境で学んだ個々の学習者が、具体的にどのような場面でどのような言語行動をとっており、そこにどのような問題が生じているかは十分に把握されていない。野田（2012）は、日本語教育のためのコミュニケーション研究のためには日本語非母語話者の日本語使用の実態を知ることが必要だとし、いくつか公開されている日本語非母語話者の日本語コーパスも非母語話者がインタビューに答える発話にとどまっている現状を指摘している。また、鎌田（2005）は、ACTFL-OPIによる口頭能力測定の観点から、被験者である外国語学習者の真の会話能力の解明には接触場面の研究が欠かせないことを強調している。

本研究は、非日本語環境で学んだ短期留学生が、来日時にどのような日本語を身につけているか、また来日後の日本語環境において、限られた期間内で新たに何を獲得するかを探索的に明らかにすることを目的とする。本稿では、とくに対話の維持という観点から、短期留学生の日常談話を観察・分析した結果について報告する。

2 調査協力者と分析データ

短期留学生の日常談話の収集にあたって、東京都内 A 大学と地方 B 大学の学部レベルの

国費留学生である日本語日本文化研修留学生（以下、「日研生」）計 18 名の協力を得た。協力者はいわゆる中級から上級レベルの日本語力を有し、留学期間は約 1 年である。

協力者には、次の 2 場面の日常談話を、来日後 2 か月以内（「来日時」）および帰国前の 1 ヶ月以内（「帰国時」）にそれぞれ 15~30 分程度録音してほしいと依頼した。また、談話データ収集の二時期に、主に日本語学習に関する意識を問う半構造化インタビューを合わせて行った。調査期間は、2013 年 10 月~2014 年 9 月である。

- (1) 日本語母語話者との会話（以下、「接触場面」とする）
- (2) 日本語非母語話者（日本語学習者）との会話（以下、「学習者場面」とする）

このデータをもとに、来日時と帰国時の談話にどのような変化が見られるかを観察した。なお、ファン（2006）では、「参加者のどちらかが相手の言語を用いてインターアクションを取る場面」を「相手言語接触場面」、「参加者の双方が自分の言語ではなく第三者の言語でインターアクションを取る場面」を「第三者言語接触場面」としているように、上記の（2）も接触場面の 1 類型ではあるが、ここでは、日本語学習途上にある留学生どうしの会話に焦点を当てる、という意味で、「学習者場面」という用語を用いる。

3 分析の観点と枠組み

本発表で扱う日常談話データは、「誘う」「許可を求める」といった、ある特定の目的を持った談話ではなく、いわゆる「雑談」である。日本語会話教育への応用を目指して雑談の構造パターンの抽出を試みた筒井（2012）は、「雑談」を「特定の達成すべき課題がない状況において、あるいは課題があってもそれを行っていない時間において、相手と共に時を過ごす活動として行う会話」（筒井 2012 : 33）と定義している。このような「雑談」が、会話クラス等通常の日本語授業で扱われることは少ないが、1 年という日本滞在期間中に、日本語力の向上や日本の文化・社会の理解を目指す日研生にとって、大学や寮など日々の生活空間で同じ日研生仲間や同年代の日本語母語話者とかわす「雑談」は、良好な人間関係を構築し維持する上で欠かせない言語行動であろう。

短期留学生の日常談話を分析するにあたって、筒井（2012）が示した枠組みを援用し、主として話題の開始の仕方に着目することとした。筒井（2012）は、雑談の話題ごとの第一発話のタイプから連鎖組織を 4 つのグループ（「質問から始まる連鎖組織」「報告から始まる連鎖組織」「共有から始まる連鎖組織」「独り言から始まる連鎖組織」）に分類し、合計 30 の連鎖組織を提示している。第一発話の 4 つのタイプは、それぞれ以下のような種類の発話である（筒井 2012 : 57-59）。

- (1) 質問：相手から情報や意見を引き出そうとする種類の発話（＜情報要求＞＜語り要求＞＜意見要求＞）
- (2) 報告：自分の持っている情報や意見を相手に知らせようとする種類の発話（＜情報提供＞＜語り＞＜存在認識の表明＞＜意見提示＞）
- (3) 共有：自分と相手が共有しているものとして、情報や意見を提示したり、相手と共有しているにもかかわらず自分が思い出せない情報を相手に思い出してもらおうとする発話（＜想起要求＞＜語り＞＜意見提示＞）
- (4) 独り言：言語形式上、聞き手に向けられていない形式を取る／相手に応答すること

を明示的に要求していない発話（＜問題提示＞＜意見表出＞）

本稿では、話題の開始の仕方やその後の展開を中心に、短期留学生の接触場面と学習者場面における来日時と帰国時の日常談話を観察し、その特徴的な事例を報告する。

4 分析の結果

4.1 話題ごとの連鎖組織から見た来日時談話と帰国時談話

(1) (2) は、[NNS1] (アジア圏・学習歴3年半) の来日時・接触場面での談話である。話題は質問から始まり、[01: 情報要求→ 02: 情報提供→ 03: 理解] という流れになっている。[NNS1] の来日時談話は、主として「質問から始まる連鎖組織」で構成されており、上記のパターンの繰り返しが多かった。(1) でも、「何のアルバイトですか」「どこの au ですか」「何の出口ですか」と、単純な情報要求が続く。ときに [01: 情報要求→ 02: 情報提供→ 03: 評価] というパターンも見られるが、「すごい」「面白い」など評価の表現は限られていた。

(1) ¹

01 [NNS1] はい、えーと、昨日は、[NS1] さんは何をしましたか。

02 [NS1] 昨日は、まず普通に、2 限と 3 限に授業を受けて、その後にアルバイトに行きました。

03 [NNS1] えー、アルバイトですか。

(2)

01 [NNS1] 今度の、今度の土日は、カトウさんは予定がありますか。

02 [NS1] はい、一応、アルバイトします。

03 [NNS1] ああ、アルバイト、頑張ってね。

これに対して、帰国時談話では、(3) のように、同じ「質問から始まる連鎖組織」でも、提供された情報についてさらに理由を聞いたり（＜意見要求＞）、推測内容の確認を求めたり、共感を示したりしながら、話を深め、連鎖を拡張させている。また、次の (4) の発話 03 では、「将来の夢」という大きな話題の 1 側面である相手の夢の話から、自分自身の夢について自ら情報・意見を提供（報告）することで、大きな話題の別の側面へと話を移行させている。

(3)

01 [NNS1] でも一、何だっけ、卒業してから、何をやりたいの？ ↑。

02 [NS2] 小学校の先生。

03 [NNS1] どうして？ ↑。

04 [NS2] どうしてって言われても、うーん、ずっと先生になりたかったし、教えること好きだしー、なんか、いろんな子の成長に携わりたい。

05 [NNS1] ～ 10 [NS2] <略>

11 [NNS1] 小学校、小学校、とても、なんか、あー、わあわあわあ、毎日毎日、ちょっと面倒くさい、面倒くさいじゃない？ ↑。

12 [NS2] でも、小学校の時間が一番大切だから。

13 [NNS1] そう、なるほどね、でも、[NS2 の姓の一部] さんは厳しい先生になるかな。
(4)

01 [NNS1] ああ、なるほどね、良い夢だね。

02 [NS2] そうだね。

03 [NNS1] 俺の方は、ただ、

04 [NS2] ニート？↑。

05 [NNS1] じゃない、そうじゃないでしょ、えー、通訳者、通訳者、{おおお [NS2]}
通訳者のほうはたいいてい日本語に関係ある仕事の中に一番、あー、お金をもら
える★＜笑い＞、

06 [NS2] →じゃあ、もう少し←日本語の勉強しなきゃね。

07 [NNS1] 今も上手でしょ↑、めっちゃ上手じゃないですか、

08 [NS2] いや、全然、さっきの、損、損って何って聞いている時点でやばいでしょ。

[NNS2] (ヨーロッパ圏・学習歴 1 年半) も、来日時談話では唐突な話題転換が多く、単純な「情報要求→情報提供」の連鎖が多かった(例(5)参照)。が、帰国時談話では、(6)のようなく意見要求>(質問)から始まる連鎖組織や(7)のようなく語り>(報告)から始まる連鎖組織など、発話や連鎖のタイプにバリエーションが見られるようになった。それに合わせて、言語形式の面でも、相手の気づきを喚起する「ほら」や気づきの「あ」、「ああ、そっか」「そう、でも」など、相手に働きかける要素が増えていった。

(5)

01 [NNS2] あの、[NS3 の名] は、日本の食べ物の中で、お薦めはなんですか。

02 [NS3] お薦め、お薦めですか、お薦めは、ラーメンですか。

03 [NNS2] ラーメン。

(6)

01 [NNS2] で、今、[NNS3] は、チャンスがあったら、{あは↑ [NNS3]} 京都に住んで
みたいと思う？↑。

02 [NNS5] まあ、チャンスあったらね、{ああ [NNS2]} もし、なんか、まあ、いい仕事
見つけれたら、

03 [NNS2] そうだね。

(7)

01 [NNS2] アメリカ、まあ、1 回行ったことあるけど。

02 [NS4] うん。

03 [NNS2] ただ、モンタナ。

04 [NS4] ああ。

05 [NNS2] あの、ちょっと、そう、カナダで働いてたから、

こうした変化の背景には、もちろん対話相手との関係性の違いもあるが、親しい関係の相手と日本語で話す必要性のある環境で過ごしたことが大きく影響していると思われる。

[NNS1] は、帰国前のインタビューにおいて、来日当初は留学生の日本語も日本人の日本語もほとんど聞き取れなかったが、4 ヶ月ほど経ちちょうど学校が休みの頃他の留学生と一緒によく遊びにいったことで、聞き取れるようになったことを実感したと、語ってい

る。「日本人の日本語は今ほだいたい内容が、今、相手が話していることはだいたいわかりましたが、でも、ときどきわかりにくい言葉も出て、スピードが速いときもあるので、100%じゃないので、なんか、僕の意見は、でも、留学生、お互いに話は100%くらいわかりました」という発言の中にも、学習者どうしの会話を通して、自信をつけていったことがうかがわれる。

4.2 話題ごとの第1発話から見た接触場面と学習者場面の談話

(8) は、[NNS3] (ヨーロッパ圏・学習歴4年) の接触場面の帰国時談話において、話題ごとの第1発話のタイプを連続させてみたものである。(9) は、同じく [NNS3] の学習者場面の帰国時談話において、話題ごとの第1発話のタイプを連続させてみたものである。【】は [NNS3]、□ は対話者である NS の発話、《》は NNS の発話を表す。

(8)

【質問】【質問】【報告】【独り言】【報告】【報告】【独り言】【質問】【質問】【報告】【質問】…

(9)

《共有》《質問》《質問》【報告】《報告》【報告】《共有》【報告】【報告】《報告》【質問】《報告》…

(8) の接触場面と (9) の学習者場面を比べると、学習者場面のほうが「報告から始まる連鎖」が多いことがわかる。また、接触場面にはない「共有から始まる連鎖」も見られる。(10) は「共有から始まる連鎖」の1例であるが、[NNS3] の学習者場面の談話には双方に「そういえば」「～よね」という表現が現れる。同じ日研生として学習環境や生活圏など共有する部分が多いことを考えると、共有し得る話題も多いことが推測される。

「経験」を話題として取り上げる際、「質問から始まる連鎖組織」と「報告から始まる連鎖組織」とでは、その後の展開の仕方が異なることを、筒井 (2012: 297-300) は指摘している。前者は参加者や場所など経験の概要にとどまり、後者は報告者がとくに伝えたいことの詳細に話が進む、という。つまり、話題の第1発話を報告からはじめる、それが可能な言語形式を学ぶことによって、談話内容を深められる可能性があると言える。この点でも、学習者場面は短期留学生の日本語習得に寄与しうるのではないか。実際に、接触場面での談話がしばしば儀礼的・表面的な内容で終わりがちであるのに対し、学習者場面では (11) の [NNS4] (アジア圏・学習歴3年) の例をはじめ、将来のことや自分の生き方など深い話題内容が見られた。

(10)

01 [NNS6] ああ、あ、**そういえば**、あたしたちは一、えと、もう授業は終わっているから、もう、わ、もう終わったから、何かみんな結構あちこちへー、旅行に行ったけど、[NNS3] はあまり行かないよね。

02 [NNS3] そう、そう★だよね。

03 [NNS6] →いえ、旅行より←ライブの★方が好きな、

04 [NNS3] →お、お金が一、お金が←ライブのせいでなくしてしまった、{笑い [NNS6]} あ、でも←ライブの旅行があった。

(11)

01 [NNS7] まあ、わたし、まあ、いつも日本人とか一、他の皆さんに、「ああ、[国名]

人っぽくない」って言われて、[国名]でも、まあ、[民族名]の人々はね、差別されたこと、ほんとに普通で、いつも一新聞とかニュース見たら、いろいろ事件とかね。

02 [NNS4] うん。

03 [NNS7] うん、だってさ、顔だけじゃなくて、わたしたちの食生活も {うん、うん [NNS4]}、まあ、肉 {ああ [NNS4]}、肉食だから、そう。

04 [NNS4] ああ、分かる、分かる。

05 [NNS7] いろいろ、寺とかね、そういうところに入れないみたいな状態もあつて、ほんとにまあ、寂しいけど、もう慣れたね。

06 [NNS4] 何ていうか、宗教的な問題だったら仕方ないっていう感じ。

07 [NNS7] いや、わたし、賛成できない。

08 [NNS7] だってさ、人間は人間でしょう↑、どうして宗教とか信仰によって、いつも対立とか、対立はまあ、

5 おわりに

以上、短期留学生の来日時談話および帰国時談話を観察・分析した結果、いわゆる「雑談」を維持するための言語行動においてバリエーションの広がりが確認された。中級レベルの学習者の来日時談話では、比較的単調な「情報要求→情報提供」の連鎖が主であったのに対し、帰国時談話では「語り」(報告)や「意見要求」(質問)から始まる連鎖が加わり、驚きや共感、確認などの表示をしながら、話題を展開させていっている。また、対話の維持に積極的に働きかける主体的な行動が多くなった。こうした言語行動におけるバリエーションの広がり、日本に来ることによって得られる日本語使用の場面や関係性の多元化・重層化が作用しているものと思われる。とくに、留学生活で親密な関係を構築し得る学習者どうしの談話には、「報告から始まる連鎖」や「共有から始まる連鎖」が接触場面よりも起きやすく、談話内容の深まりにつながる事例が見られた。こうした現象は、日本語教育において学習者場面を取り入れることの有効性を示唆しており、興味深い。

<参考文献>

- 鎌田修 (2005) 「OPIの意義と異義—接触場面研究の必要性」 鎌田修他 (編) 『言語教育の展開：牧野成一教授古希記念論文集』 pp.311-331, ひつじ書房.
- 筒井佐代 (2012) 『雑談の構造分析』 くろしお出版.
- 野田尚史 (2012) 「日本語教育に必要なコミュニケーション研究」 野田尚史 (編) 『日本語教育のためのコミュニケーション研究』 pp. 1-20, くろしお出版.
- ファン, サウクエン (2006) 「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」 国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈』 pp. 120-141, アルク出版.

¹ (1) ～(11)の談話例内で用いた記号：

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| ・ NNS : Non Native Speaker の略 | ・ NS : Native Speaker の略 |
| ・ ? : 質問あるいは確認要求をあらわす疑問文 | ・ ↑ : 上昇イントネーション |
| ・ ★ : 発話の途中で次の話者の発話が始まった時点 | ・ → ← : 前の話者の発話との重なり部分 |
| ・ 。 : 発話文末 | ・ { } : 発話途中の聞き手のあいづち |
| ・ 、 : 発話途中の発話文 | |

日本滞在を経て学習者の相互行為参与の形がどう変わったか

—マルチモーダル的分析—

東 伴子

グルノーブル・アルプ大学 LIDILEM

要旨

本稿では、日本での研修を経たフランスの学生が、日本語の相互行為への参与において、研修前に比べどのような変化が見られるかを、マルチモーダル分析を通して明らかにすることを目的とする。近年、欧州の高等教育機関では、モビリティ（移動）制度の普及により、基礎レベルのうちから日本で半年～1年の交換留学、企業研修を遂行し、帰国後日本語学習を続けるタイプの学習者が増えている。学習者は日本滞在中、日常的な社会的相互行為を実践し、さまざまな交渉を経て相互行為能力を習得している。このような観点から、基礎段階の日本語学習者のケースを取り上げ、1年間の日本研修実施前と帰国後に収録した母語話者との会話（各30分）を比較分析した。本稿では、聞く態度、応答する態度に焦点を当て、発話行為と共起する身体動作（体と頭の動き）の変化を考察した。この考察を通して学習言語以外の学習環境における相互行為能力の指導法に関して提言を行いたい。

【キーワード】 相互行為参与、社会的習得、コード理解、場共有、マルチモーダル

1 はじめに

近年欧州の高等教育機関における国を越えたモビリティ（移動）制度の普及により、交換留学、企業研修、研究留学のために日本に半年以上の滞在をする学生が増えている。また、日本語専攻以外の学生が、日本語が基礎レベル（CEFR A1, A2）の時期に日本に留学するケースも増えている。CEFRでも明示されているように、学習は生涯を通して行うものであり、熟達度はそれぞれの学習段階で測られるべきものである。他の専攻のエキスパートにとって、日本滞在を経て、日本語はどのような形で存在しつづけるのか、授業はどのような点に焦点をおけばよいのか。また、日本滞在を経た学生の言語運用能力の変化の分析は、非日本語環境での日本語教育に役立てることもできる。このような課題を念頭に置き、本稿では、初級日本語学習者が12ヶ月の日本滞在を経て、日本人とのやり取り場面における行動の変化についての観察の結果を報告したい。

2 社会参加としてのやりとりの変化

2.1 理念的・方法論的枠組み

外国語教育・学習に社会性という考えが重要な位置を占めるようになり、CEFRの提唱する「社会で行動するもの」という行動中心アプローチや、学習言語も言語レパートリーの一つとみなす複言語・複文化的な考え方が広く認められるようになってきた。また、第二言語習得研究の領域でも、文法的な認知的習得から、社会的な参加による社会的習得に

注目する流れがある。本稿では、日本語学習をそのような社会的側面から考察する。相互行為研究、エスノメソドロジー、会話分析の手法を援用して、未加工のデータを綿密に観察し、秩序、意味を見出す方法論に則った。また言語的なリソースだけでなく、ジェスチャー、視線、頭の動き、表情など、多重的なリソースが組み合わせられて会話が構築されるという見方が浸透している。本稿でもマルチモーダルな考察を行った。

2.2 観察データ

対象とした学習者は電子工学を専攻するフランス人男子学生である。この学生は、2年間で約100時間日本語を学習した後、欧州のインターンシッププログラムで日本へ行った。日本では4ヶ月間日本語集中講義を受けた後、8ヶ月間日本企業でほぼ日本語使用のみでインターンシップを行った。その学生を対象に、出発前と出発後に初対面の日本語話者と面談を実施し、ビデオ収録をした。今回の発表で使用するの、滞在前の面談データ28分と、滞在後の24分で、アノテーションソフトELANを使用し書き起こし、アノテーションの加筆を行ったコーパスである¹。

2.3 言語・コミュニケーションの二面性

言語・コミュニケーションの二面性は様々なモデル例に見ることができる。例えば、言語の Dictum vs. Modus (Bally 1965)、コミュニケーションの低コンテキスト vs. 高コンテキスト (Hall 1976)、正しさ vs. 適切さ (Hymes 1972)、そしてコミュニケーションの内容 vs. 関係 (Watzlawick 1972) などである²。それらは排他的なものではなく、文化やコンテキストにより、そのどちらが優先的に使用・配慮されると考えられる。本稿では、帰納的に学習者の相互行為への参与形態は、日本滞在を経て「コード理解」(やりとりの内容重視のコミュニケーション) から「場共有」(参加者としての立場重視のコミュニケーション) へと焦点が移行したということを明らかにしたい。

3 コード理解に集中した参加：体の動きから

3.1 コード理解に伴う体の動き

話し手の体の位置の変化を一つのユニットとして観察すると³、日本滞在前のデータでは、基点→乗り出す→戻る(→後ろにそる)の流れが頻繁に見られ、それはコード理解に集中したやり取りの時に多く見られることがわかった。

態勢	観察できたやりとりの状況、社会心理的状況
リラックス点	リラックスした態勢
基点	やりとりの最初の態勢
乗り出す	長い話を聞き始めるとき・質問を受けるとき・理解ができないことを表明するとき
戻る	理解できたとき・理解を放棄するとき
後ろにそる	理解・同意・驚き・楽しさ

表1 体の動きのユニット

特にメタ言語的なやりとりではなくても、学生の意識がコード(言語的メッセージ)の理

解に集中している時に、このような動きが見られる。滞在前は14回、滞在後は1回観察された。(表2)

	出現数	内容
滞在前	14回	パターン1 質問を聞く態勢に入る時(5) パターン2 理解できなかったことを示す、繰り返しを要請する時(9)
滞在後	1回	知らない商品の説明を聞く時

表2 基点→乗り出す→戻る 動きの回数

3.2 聞く態度における体の動き

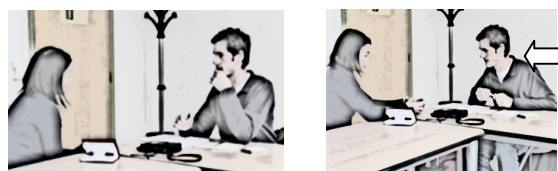
滞在前のデータではリラックスした姿勢で話を聞くことはなく、さらに基点から前に乗り出すことが多かった。例1は滞在前のやりとりの抜粋である。母語話者(J1)が質問を始めると学生(E1)はすぐに前に乗り出すが(下線の部分)、「勉強」という語彙を聞き取り、その語彙に関しての理解を示すとき後ろに戻る。



J1_1	じゃああたしが聞きますね <u>日本語をまず何年勉強していますか</u> <u>どのくらい勉強して</u>	
E1_2		
J1_3	いますか	はい
E1_4	<u>べんきょう</u>	

例1 滞在前 体の動きと発話例

一方、滞在後では極端な体の前後の動きは1件しかなかったが、それは学生が知らない商品について母語話者が説明するという状況で、やはり学生にとって発話の内容理解(コード理解)が焦点となる場面である。理解に至ったE2-4最後の「はいはいはい」で体の位置は元に戻る。



J2_1	カップスープってわかりますか	<u>ちょっと日本によくあったものだけど</u> <u>あのー</u>
E2_2	あ、いいえ	
J2_3	カップに 粉を入れてお湯を沸かすお湯を入れたらもうスープになる	
E2_4	<u>うん</u>	はいはいはい

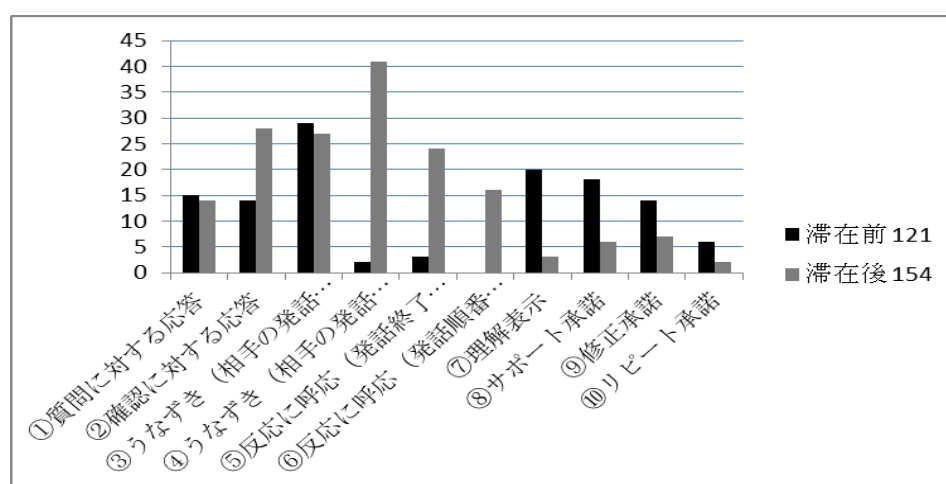
例2 滞在後 体の動きと発話例

滞在前は、両者が前のめりで話す傾向があり、緊張した雰囲気が特徴的である。それに加え、学習者の体の前後の動きが頻繁に見られた。滞在後は、距離を保ち、リラックスした姿勢が観察できる。滞在前は「相互行為相手への配慮」や「自分と相手の関係調整」より「コード」（音声メッセージ）のやりとりに集中している様子が伺える。近い方がキャッチしやすいというキャッチボールのボールのメタファーである。これは相手のテリトリーに侵入する攻撃的な態勢であるが、ポライトネスに関する配慮は日本滞在前の学生との相互行為においては優先的ではなく、通常の状態ではインポライトと捉えられる行為も普通に行われることが多かった。

4 対話者としての参加：頭の動き

4.1 応答に関連した頭の縦振りの変化

次に、対話者としての参与の形態を見るために頭の動きに注目した。頭の縦振りの機能については先行研究も多い（メイナード 1993, 細馬・富田 2005）。相互行為においては、頭の動きは視点と共に、対話においてある意味を指標したり、スムーズなやり取りを促進したり、調整したりするのに大きな役割を果たしている。本研究では、明らかに確認できる動きにおいて、相手への応答に頭の縦ふりを 10 のカテゴリーに分類した。（グラフ 1）



グラフ 1 応答に関連した頭の縦振りの分類

「質問に対する対応」は、多くの場合肯定返答で、初級教科書で学ぶ「はい」などの応答詞に伴う身振りである。これは帰国前と帰国後にほぼ同数見られる。「確認に対する応答」は、「本当ですか」「～んですか」の確認要求への応答であり、帰国後の方が多い。確認要求は、会話をスムーズに進めるのに不可欠な行為だが、確認という行為の意味が理解できないため応答しないことが多いと考えられる。「相手の発話終了時の承諾・うなずき」は、相手の発話終了に合わせて行うあいづちだが、初心者の学習者相手では、発話終了時はポーズをおき、視線の動きなどで終了が明示され、あいづちが打ちやすい。滞在前の方が多いのはそのためであると思われる。一方「相手の発話順序途中の承諾・うなずき」は、相手の話にそって、合いの手を打つタイプのあいづちであり、ほとんどが滞在後に見られる。滞在中に、「聴解能力」が向上したことは確かであっても、ここでは、聞く態度自体の変化に注目したい。「反応に呼応（自分の発話終了時）」は、自分が発話を終了した後でうなず

くしぐさである。これは自分のターン終了をマークするためにうなずいているのではなく、相手がその時に送っている何らかのサインに呼応したり、反応を予測して呼応したりしていると考える。「反応に呼応（自分の発話順番途中）」はターンを維持しながら、相手の反応を読み取り、頭の縦ふりで呼応するというタイプで、ここでは帰国後にしか見られなかった。一方、「理解表示」（相手の発話理解の問題が解決した時）「サポート承諾」（相手の助けを受け入れたとき）「修正承諾」（相手が行った言語的修正の承諾）「リピート承諾」（相手が自分の発話を繰り返したのを承諾）は、コード理解の中でもメタ言語に焦点があたっており、滞在前に多く見られる。

4.2 データからの考察

例3は、滞在前のデータからの抜粋である。頭の動きは枠で囲まれた部分に見られる。この例ではJ1（母語話者）には頻繁に頭の縦振りが見られるが（学生の発話を促す、励ます機能が多い）、E1（学生）の方は、質問に対する肯定応答詞「はい」に伴う頭の縦振りが一回見られるだけで（E1-3）、あとは自分の発話が完了すると下の方を向き、「東京行きますか、ふーん」に伴うJ1_3の頭の動きにもJ1_4の頭の動きにも呼応しない。

J1_1	Gさんは 日本には 行ったことありますか	xx	xx
E1_1	Euh いいえ ありません 一回もありません		
J1_2	これから行きますか	行き行きますか	日本に行く予定はありますか
E1_2	すみません		EH 来年
J1_3	来年	xx	x 東京 行きますか ふーん 楽しみですか
E1_3	はい	わたしは東京へ行きます [下を向く] はい	
J1_4	xx	x	xx
E1_4	humhum 楽しい [下を向く] はい [下を向く]		

例3 滞在前 頭の縦振りと呼応

例4は、帰国後のデータである。点線で囲まれた部分で、学習者が母語話者の反応に呼応して頭を縦に振っている。E2_2では、「8月」を「9月」に言い換えた後に、母語話者がうなずくが、学生は「9月」と繰り返しながら、うなずいて相手の反応に呼応している。また E2-3「ええー東京で、はい（頭縦ふり）、住みました」と 発話中に頭の動きが入るが、これは、話しながら相手の反応（うんうん）に呼応しているというのがわかる。E2-4では、発話後に相手の頭振りに呼応してシンクロ的に頭を振るのが観察できる。

J2_1	Gさん日本に	はい	はい	いつからいつまで
E2_1	はい、行ったことがあるんですけど	えー<考>		
J2_2	* * *	* *	ほお一年間	* * * * *
E2_2	昨年の8月ーうん くがつ	くがつから	去年の8月まで	一年間 に、行きました
J2_3	ふーん どこに	うんうん	* へえ	
E2_3	えーTKYO	で	はい	住みました ん 東京の三鷹市↑
J2_4	ふんふんふんふんふん	ふーん	ああそうなんですか	へえー —
E2_4	* 三鷹駅に (...) て	んん	ええ	* *

例4 滞在後 頭の縦振りと呼応、シンクロ性

5 コード理解から場を共有する参加へ

紙面の都合で、その他の事例は報告できなかったが、滞在前の相互行為参与態度は、相手の音声メッセージを聞き取ることに集中し、自分の発話順番中は、相手の反応より自分の発話を正しく構築することに注意を集中していた。シンクロ的な頭振りも見られたが、それは主に語彙の共通理解ができたときに限られる。滞在後は、発話順番中に、相手の反応（感嘆詞、身振り）に呼応することが頻繁に見られた。つまり「場の共有」と一人の自立した対話者として「やりとり行為の組織作りに参加する」という二点において大きな変化が見られた。

6 まとめ - 教育への提言

このように日本語の基礎段階で日本滞在を行い、言語能力の上達とともに自立した対話者としての行動様式を学びフランスへ戻ってきた学生たちをどう指導したらよいのか。日本語の社会的習得を過去のものにしないために、クラスでの文法、読解などの認知的学習と同レベルで相互行為を意識的に学び、さらに複雑なタスクにチャレンジする授業を設計する必要があるだろう。また、同じクラスで学ぶ滞在経験のない学生のためには、滞在経験者の相互行為参与態度に注意を喚起することもできるだろう。また、例えば日本の学生との協働学習などを通し、社会的習得の環境を積極的に設定するのが大切であると考え。環境づくりのためには、日本滞在中の相互行為場面の分析を組み入れた研究が必要であり今後の目標としたい。

<参考文献>

Goodwin, Ch. (1981) *Conversational Organization*, Academic press.

Larsen-Freeman, Diane (2007) "Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second language Acquisition", *the Modern Language Journal* : 773-787.

細馬宏通, 富田彩加 (2011) 『うなずき運動とあいづちの相互作用』「人工知能学会」9-2, pp.13-18.

東伴子 (2010) 『相互行為における日本語学習者のストラテジー再考—基礎段階の言語使用者から自立した言語使用者への移行に注目して』「ヨーロッパ日本語教育 15」pp. 127-134.

メイナード泉子 (2002) 「会話分析」くろしお出版.

義永未央子 (2009) 『第二言語研究における社会的視点・認知的視点との比較と今後の展望』「社会言語科学」第 12 巻, pp.15-31.

¹ ELAN : EUDICO Linguistic Annotator (Max Planck Institute for Psycholinguistics)

² フランス語文献では、Dictum vs. Modus は Ch. Bally: *Linguistique générale* (1965)、コミュニケーションの低コンテクスト vs. 高コンテクストは E.T.Hall: *Au-delà de la culture* (1976)、正しさ vs. 適切さは D. Hymes: *Vers la competence de communication* (1972)、コミュニケーションの内容 vs. 関係は P.Watzlawick: *Une logique de la communication* (1972)に見られる。

³ 「体の姿勢」はジェスチャーではないが、ユニットというような考え方は Kendon, A (2005) の *Gesture* を参考にしている。

日系企業・団体との対話を取り入れた中上級日本語学習環境

— 状況的学習論からの分析—

吉岡 薫、赤羽 優子、田村 直子（ボン大学）、加藤 由実子（ハイデルベルク大学）

要旨

ボン大学修士課程中上級日本語コースでは、シラバスにボン大学主催の学生翻訳コンテストの運営を組み込み、日系企業・団体にコンテストの協賛を求めるという実践活動を行った。この活動を「状況的学習論」の観点から分析する。学生は種々の必要テキストのパラレルテキスト分析を基に各自の手紙・メールを作成して近郊の日系企業・団体と連絡をし、企業とのコンタクトに関するソーシャルスキル学習を経て企業を訪問した。得られた協賛品はコンテストの賞品として学生に還元された。このような学生と企業担当者との連絡・対話は、コンテストの表彰式に至る半年以上に渡って継続された。状況的学習論では、学習とは実践のコミュニティへの参加の深まりと考えるが、上記の一連の活動を通じて、学生が企業担当者とのコミュニティを構築しそこに参加し続けた様子を報告、分析する。

【キーワード】 学習環境、状況的学習論、実践、実践共同体への参加、言語使用者としてのアイデンティティ

1 はじめに

外国語としての言語習得環境では、いかに対象言語を使つての実際の接触場面を増やし、学習者が対象言語の使用者としてのアイデンティティを形成していくかが課題の一つである。ボン大学でも、学部一年目の授業から日本人ネイティブを教室に招いてのビジターセッションを継続して行っているが、中級以降のクラスではさらなる学習環境の整備が求められる。

2012年 - 13年の冬学期から修士課程の学生を対象とした日本語中・上級コースが新設されるにあたり、学習者が教室に留まらない、また各学習者が自律的に日本人社会環境へ働きかけていく授業を構築した。また、その成果が可視化でき、学習者へ還元できる形を選択した。この授業を3年間行つた様子を以下に報告する。

2 ボン大学中上級日本語コースにおけるスポンサー活動

2.1 対象となる学生

ボン大学アジア研究科、修士課程の翻訳専攻では2012年 - 13年の冬学期から選択必修の日本語コースを提供している。翻訳専攻に加えて日本経済などの日本学専攻を含む学生を対象にする週2回（180分）2学期間（30週）の授業である¹。学生の開始時のレベルは日本語能力試験N3からN2（CEFRのB1-B2）で、留学経験も様々である。このような学

生に最も求められることは「日本語の学習者」から「自立した言語使用者」へというアイデンティティの移行であると考え、レベルの異なる学生のための自律学習（赤羽・吉岡 2015）に焦点を当てるとともに、各学生がそれぞれに日本語力を伸ばせる学習環境をどのように設定するかが課題となった。そして、2011 年から開催されていたボン大学の翻訳コンテスト²運営の一部をシラバスに組み込むことが決定された。コンテスト初年度には教師が地元の日系企業・団体（以下「企業」）に協賛を求める活動を行った経緯があり、協賛の可能性や必要な連絡の密度・内容・日本語の難易度等の予備知識を基に、この日系企業との一連の連絡や企業訪問など（以下「スポンサー活動」）を学生の学習環境として適切と判断したものである。これ以外の教室活動もシラバスには含まれ、また翻訳コンテスト運営についても他の活動があるが、本論ではスポンサー活動に焦点を絞って説明する。

2.2 ボン大学学生翻訳コンテスト

ドイツでも唯一の独日・日独翻訳修士課程を持つボン大学の特徴を生かすべく、2011 年より「ボン大学学生翻訳コンテスト」を開催した。その目的は、翻訳専攻の修士課程の学生には将来の翻訳業という仕事に向けての意識化に加え、通常の授業とは異なる緊張感を持ってまとめた翻訳作品を作る場を与えること、また成績に関係なく自由な翻訳をする機会を作ることであり、学部の学生には翻訳という仕事と翻訳の修士課程、また一般的に日本語への関心を喚起することであった。

学内外の教員によって構成された審査委員会³が年度ごとにコンテストの課題文章を選択し、冬学期中に提出された作品を評価した。評価には独自のシステムを開発、使用した。課題は日本語訳用のドイツ語文章・ドイツ語訳用の日本語文章共に、報道関係・文学関係・公的及び民間機関の発行した実務書類などいくつかのジャンルにまたがることとし、参加者にはいくつかの選択肢を与えた。また、参加の自由度を増やす目的で独日翻訳のみ、あるいは日独翻訳のみの参加も許可した⁴。

課題発表は 11-12 月、作品提出締め切りは 2-3 月で表彰式を 6 月に行った。対象者は基本的にボン大学の学生だがボン大学に留学中の日本人学生や近隣の大学にも声をかけ、例年学部生と院生から参加があった。

2.3 実践環境としてのスポンサー活動

翻訳コンテストの初年度より近隣の日系企業に協賛を依頼し、寄贈品は賞品として学生に還元した。このスポンサー活動を日本語の授業の一環に取り入れることにした。

企業や団体との最初のコンタクトから最終的な謝礼メールまで、必要な手紙やメールなどは全てパラレルテキスト（田村 2014）の検討をし、ドイツ語と日本語の例を比較検討して形式や表現の確認と練習を行った。その上で学生が作成したものを実践に使用した。

一学期目の主な活動は以下のとおりである。まずコンタクトを取る近隣の日系企業を選択し、コンテストの趣旨・協賛を依頼する手紙を送り⁵、企業から返答がない場合には手紙を受け取ったかどうかの確認メールを送った。企業からの返答メールは授業で共有して内容の確認を行った。特に断りのメールは書き方が曖昧な場合もあり、検討は有意義であった。訪問可能であれば訪問の設定メールに続いて実際の訪問を行った。各グループ 4-5 社程度に送った最初の自己紹介及び協賛依頼は手紙、その他はメールである。その後訪問の謝礼メール、協賛の内容の確認などが続いた。全て 3 名ほどのグループワークで独自に活動した。

2 学期目には協賛企業の担当者とコンテスト参加学生等を招いての表彰式を行った。協賛企業からの寄贈品はここで賞品として使用され、表彰式の司会は学生が行った。その準備のため、事前の平行テキスト学習（招待状と出席票、式次第、表彰式司会）があり、続いて司会練習と来賓とのスモールトークの練習を行って当日に臨んだ。そして最終的に謝礼メールを企業担当者に送ることでスポンサー活動を終了した。

この2学期間に渡る企業との連絡は、全て実社会で活躍する日本語母語話者との日本語を使う実践の場である。教室の平行テキストで学んだ漢語表現、ビジネスレターの定型表現などが企業からの返信にすぐ現れるという即時性・現実性があり、学生にも実践している実感を与えることができた。学生のフィードバックについては後ほど述べる。

2.4 ソーシャルスキル学習

ソーシャルスキル（田中 2010）とは矯正教育、教育臨床などで使用される心理学の概念で対人関係の形成・維持・発展に役立つ諸技能のことを指す。田中（2010）はこの枠組みを異文化に対応する場面に応用し、①具体的な言い回し、②ジェスチャー等の非言語的側面、③状況の捉え方や判断のしかた等の認知的側面という三つの面での手当が必要であると述べている。

上の三側面をボン大学の授業の場合に当てはめると、①はメールや手紙の定型表現、敬語、ビジネス場面での挨拶や謝礼の表現等、②は視線、声の大きさやトーン、ポーズ（沈黙）の置き方、名刺交換を含む訪問時のマナー等、③には挨拶から実際の話題に踏み込むタイミング、遠回しな否定を理解すること、自分の主張がどの程度受け入れられているかの判断、また会話の切り上げ方などと言うことができよう。

これらについて上述の平行テキストやビジネスマナーの読解で知識を増やし、授業に日本人ビジターを招いて訪問シミュレーションを行った。学生の学習環境として適切と判断されたからである。ボン大学生としての名刺も作成し、シミュレーション並びに実際の訪問で使用した。

3 状況的学習論

3.1 状況的学習論の概要

学習というものを、個人が知識を習得したり技能を発達させたりする過程であるという個体主義的な見方に代わって、人と人との間のコミュニケーションや人と人工物との間に分散している社会的認知システムと協調関係を構築する過程と考え、このような視点から人間の知的行為が形成されていく過程を記述しようとする学習論を状況的学習論と呼んでいる（西口 1999）。

状況的学習論の中心を成すのは、学校ではない環境での学習を研究した Lave & Wenger（1991）（訳：佐伯 1993）の「正統的周辺参加」という考え方であり、ここでの学習とは熟練者・実践者の社会的共同体へ実践を通して関わっていくことを全人的に捉えるものである。ここで大切なのは、参加している共同体への参加度が増すに従って、熟練者としてのアイデンティティが形成されることである。学習の最終的な目的は熟練者のアイデンティティを持って共同体へ十全的に参加していくこと、つまりなにがしかの一人前になることと考える（佐伯 1993:29）。また、学習者（徒弟）が実践者（熟練者）に受け入れられる、彼らと交流することで学習が正統的なもの、価値あるものになると考える。

3.2 状況的学習論から見た日本語教育

状況的学習論から考えた場合の日本語教育の目指すべきものを、西口（1999）は「日本語がよくできる私」という熟練のアイデンティティを育てることであるとしている。そのためには①自分らしい自己表現をするために必要な日本語ができること、②行動する場面の特性やその背景を知っていること、③私は日本語がよくできる日本語非母語話者であるという自己認識を持つことが必要であり、日本語教育とはこのアイデンティティを形成するような「学習のためのリソースが構造化された『学びの経験』の編成」（p.12）であるという。教師から提供される「介添え」も実践の場に構造化されたリソースと考える。

状況的学習論の「実践のコミュニティは、制度的枠組みをリソースとして利用しつつ、実践を共有する中で状況的に構成され再構成される。」（ソーヤー2010:46）という考え方であり、ボン大学のコースでは企業担当者と学生で実践のコミュニティを構成すると言えよう。学生は、ソーシャルスキル学習その他の授業内での活動を通して上記①の言語と②の「行動する場面の特性・背景」を学びつつ、メールのやり取りに始まり、企業訪問・表彰式での企業担当者との交流と、実践コミュニティへの参加を深めていった。

4 フィードバック

4.1 学生からのフィードバック

学生11人からフィードバックを得た結果を表1にまとめる。スポンサー活動に参加している時、＜日本語の使用者＞になったという意識を持った学生は多く、特に企業とのメール等のやり取り時にその意識が強いことがわかる。実際に訪問して担当者と面と向かって話すより読み書きの作業にその意識が強いのは、メール等の回数が訪問より多かったこと、また考える時間を取ることで正確さを求められることのためだろうか。また、スポンサー活動を修士レベルの日本語クラスの活動として適当と評価する学生も、留学経験のない3名を含み比較的多かった。

表1 スポンサー活動への学生フィードバック

	質問	答え累計
1	スポンサー活動に参加している時、＜日本語の使用者＞になったという意識があったか。	はっきりあった、時々そう思った(各4) 思ったことはない、わからない(各2)
2	上の質問に「ある」と答えたうち、どの場面で＜日本語の使用者＞という意識を持ったか。	企業に手紙やメールを書く(8)、企業からの返事を読む(6)、企業に訪問に行く(5)、表彰式で企業の方と話す(3)、表彰式で司会をする(2)
3	スポンサー活動に参加している時、＜教室ではなく実社会で＞日本語を使っているという気持ちはあったか。	あった(5) ない(4)
4	この活動を通じて自信がついたことはあったか。	日本人から来たメールの読み方(7)、手紙やメールの書き方(6)、敬語の使い方(3)、日本企業への訪問(3)
5	この活動は修士レベルの日本語クラスの	適当(8)

	活動として適当か。	わからない(3)
6	個人的に良かったと思うことを述べよ。	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ビジネスメールの経験を積んだこと ▪ 敬語を使う機会が多かったこと ▪ 訪問のシミュレーションをしたこと ▪ 実際に日本の社会人と話せたこと ▪ 企業との接触自体がこれから役に立つ ▪ 就職活動や卒業後に役に立つスキルを得た
7	困ったことはあったか。	<ul style="list-style-type: none"> ▪ グループ活動の問題（仕事量の偏り、グループ内の語学力の差） ▪ 訪問にかかる時間を捻出すること ▪ メール、会話での自分の表現力の不足

4.2 企業からのフィードバック

例年多くの企業より協賛を得ることができ、またほとんどの学生が訪問することができた。企業からのフィードバックも好意的で、就職関係のイベントを行う際には招待したいというコメントもあった。また、個人的なコメントを通して、スポンサー活動で知り合った学生との連絡が年度を超えて続いている場合もあることがわかり、日本人コミュニティへの参加の度合いが深まっているケースが散見された。

5 考察

状況的学習論に照らしてスポンサー活動を振り返ると、何より該当するのは「いつか使える知識」ではなく、共同体に「今」アクセスするためのリソースを学習し、実践し、それが企業側からの反応でも確認できたことであった。これは学生のフィードバックに好意的に現れた。

実践の場としての環境がどの程度意識化されたかという点では、企業とのやり取りや訪問で「日本語の使用者」という意識を持つことができたことや、「実際の練習」になったというコメントなどから、学生に意識されたことが認められると言えるだろう。「実社会で日本語を使っている意識」が少ないのは、この活動が企業へのインターンという＜常時的な学習環境＞ではなくあくまでも＜教室外にある目標言語環境＞であったこと、言い換えれば大学の通常授業の一環としてのものであり、理解困難な場合には授業での教師による解説というリソースもあるという状況を反映していると思われる。また、事前に「日本語の使用者」や「実社会」などを学生がどう捉えているかの確認、共通理解の醸成にさらに時間をかけることが必要であったかと考えられる。

「共同体」へのアイデンティティの変化については「日本人との事務的な活動ができ、将来の役に立つ」、「(ある団体名)とのコンタクトを保つことが良かった」「企業との接触自体がこれから役に立つ」「就職活動の心配がなくなった」などのコメントに、日系企業あるいは日本語コミュニティという共同体の一部としての自分を意識し、卒業後への「日本語を使う自分」への意識が強まったことがうかがえると言えよう。

また西口(1999)の言う「日本語がよくできるわたし」という熟練のアイデンティティに関しては、企業とのコンタクトや訪問といった場面の特性を理解し、必要な日本語ができ

るという自信がついた様子がフィードバックに現れた。また企業からのコメント中の「日本に興味を持つ学生がいることを嬉しく思う」「このような協賛の機会は自分にとってもありがたい」「日本と EU の架け橋になるような仕事をしたいと思っている」などは状況的学習論で学習が成功するために大切なく学習者を受け入れる姿勢>を示すものである。このような受け入れ姿勢が今回の活動で学生側に伝わり、熟練のアイデンティティ形成に寄与したことを望むばかりである。

6 今後の課題

協賛依頼というタスクでは共同体の規範である謙虚さ、丁寧さが成功の鍵になるため、メール等への教師の介入が避けられない場合があった。このスポンサー活動自体は成果の可視化という意味でも、動機付け、また成果の学生への還元という意味でも有意義だと考えるが、「依頼する」という枠組みのために学生の自由な産出を阻む結果にもなったかと思われる。他の形で共同体への参画、実践活動も考えられよう。

また、大学のコースである以上、このような実践を進めつつ大学としての学術的ニーズにも答えるという形態を取らなければならない、時間的な制約が課題として残った。

注

¹ 詳しくは加藤（2015）を参照。

² 日本語コース開始1年前の2011年から開催されていたため、当時の運営は教師が全て行った。

³ 4年目の2014-15年度はコンテスト参加経験者の学生も審査委員会に参加し、課題テキストの選択と評価に関わった。

⁴ 2011年の初回では日本語訳、ドイツ語訳それぞれ2つずつの文章の両方の訳が条件であった。

⁵ 学生の手紙に先立ち、該当する企業や団体の担当者に事情を説明するメールを教師より送り、学生へメールで返事をいただけるように依頼した。

<参考文献>

- Lave, J. and Wenger, E. (1991) 佐伯胖訳(1993) 『状況に埋め込まれた学習』産業図書株式会社. (*Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- 赤羽優子・吉岡薫（2015）「自律学習の明確化を導くインターネット日本語利用」, 『ヨーロッパ日本語教育』第19号, in press, ヨーロッパ日本語教師会.
- 加藤由実子(2015)「ディクテーションテストによる中上級日本語学習者の日本語能力についての一考察」, *Japanisch als Fremdsprache* (4):62-85.
- 西口光一(1999)「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」, 『日本語教育』第100号, pp. 6-18, 日本語教育学会.
- ソーヤーりえこ(2010)『文化と状況的学習：実践、言語、人工物のアクセスのデザイン』上野直樹（共編）, 凡人社.
- 田中共子(2010)「異文化適応とソーシャルスキル」『日本語教育』146号, pp.61-75, 日本語教育学会.
- 田村直子(2014)「翻訳コースと日本語コースの協働実践例」, 『ヨーロッパ日本語教育』第18号, pp.216-221, ヨーロッパ日本語教師会.

トルコ人日本語学習者の朗読音声に現れる母語の影響

石山 友之

チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学

要旨

学習者による日本語の朗読音声を録音し、母語話者によるものと比較した結果、文中に置かれたポーズの前と述部の前で、ピッチの上昇が見られ、トルコ語の朗読音声でも同様のピッチの上昇が見られた。Konfilt(1997)は、トルコ語では動詞の前の構成素にイントネーションのピークが置かれるとしている。また、Demircan(2013)によると、トルコ語ではピッチの上昇が発話の継続、ピッチの下降が発話の終了を示す役割を担っている。そのため、学習者の日本語での朗読音声に見られるピッチ上昇は、トルコ語の韻律規則が適用された結果であると考えられる。さらに、学習者の朗読音声のピッチを上昇または下降させた合成音声を6種類作成し、日本語母語話者に7段階で自然さを評価させた。その結果、ピッチを最も大きく下降させた音声の評価が最も高く、ピッチが上昇する毎に評価が下がっていくことが明らかになった。

【キーワード】 音声、母語の影響、ピッチ上昇、トルコ語、イントネーション

1 はじめに

学習者の音声には様々な特徴があり、その中には学習者の母語の影響によると思われるものが存在する。音声に現れる特徴は学習者の母語によって様々であり、母語別の学習者の特徴を明らかにすることで、学習者への音声指導はよりしやすくなると考えられる。

そこで本研究は、特にピッチの振舞い方に焦点を当て、トルコ人日本語学習者の朗読音声に現れる特徴や母語の影響を明らかにすることを目的とし、学習者の音声の分析を行っていくこととする。

2 先行研究

トルコ人日本語学習者の音声について『新版日本語教育事典』に次のような記述がある。

- (1) トルコ人日本語学習者の日本語発話の特徴（『新版日本語教育事典』より）
 - a. 語頭の ts の発音（津波が[tusunami]や[sunami]の音になりやすい）
 - b. 母音の無声化（好き[suki]のように母音をはっきりと発音してしまう）
 - c. 母音の前の N の発音（本を[hono]のように「ン」の発音がうまくいかない）
 - d. 単語を一つずつ発話すると、後ろから2番目の音節にアクセントを置く傾向がある。

確かにトルコ人日本語学習者の音声にはこれらのような特徴が見られるが、もちろん、その他にも様々な特徴があり、母語のトルコ語の影響であると思われるものもある。そこで、本研究ではトルコ人学習者による朗読音声を分析し、特徴を明らかにしていく。

3 実験の概要

本研究では、トルコ人日本語学習者と日本語母語話者による、イソップ寓話「北風と太陽」の朗読音声の比較を行った。「北風と太陽」の全文は以下の通りである。

行	内容
Title	北風と太陽
L1	ある日、北風と太陽が力くらべをしました。
L2	旅人の外とうを脱がせた方が勝ちということに決めて、まず風から始めました。
L3	風は「ようし、ひとめくりにしてやろう。」と激しく吹きたてました。
L4	風が吹けば吹くほど、旅人は外とうをびったり体に巻きつけました。
L5	次は太陽の番になりました。
L6	太陽は雲の間からやさしい顔を出して、暖かな日差しを送りました。
L7	旅人はだんだん良い気持ちになり、とうとう外とうを脱ぎました。
L8	そこで風の負けになりました。

表1 「北風と太陽」全文

実験に参加したのは、トルコの大学で日本語を学習している学習者16名である。それぞれの背景情報は表2の通りである。

学習者	性別	学年	学習暦	学習者	性別	学年	学習暦
T1	女性	1年生	18ヶ月	T9	女性	3年生	42ヶ月
T2	女性	1年生	18ヶ月	T10	女性	3年生	42ヶ月
T3	男性	1年生	18ヶ月	T11	男性	3年生	42ヶ月
T4	男性	1年生	18ヶ月	T12	男性	3年生	42ヶ月
T5	女性	2年生	30ヶ月	T13	女性	4年生	54ヶ月
T6	女性	2年生	30ヶ月	T14	女性	4年生	66ヶ月
T7	男性	2年生	30ヶ月	T15	男性	4年生	54ヶ月
T8	男性	2年生	30ヶ月	T16	男性	4年生	54ヶ月

表2 学習者について

なお、比較に用いた母語話者は、20歳女性、22歳女性、20歳男性、28歳男性の計4名である。

4 実験結果

ここでは、音声解析プログラム *praat* によるピッチ曲線を適宜引用しながら、実験結果について見ていく。学習者の朗読音声进行分析すると、文中のポーズの前の拍や、主文の述部の前の拍でピッチの上昇がよく起きていることがわかった。

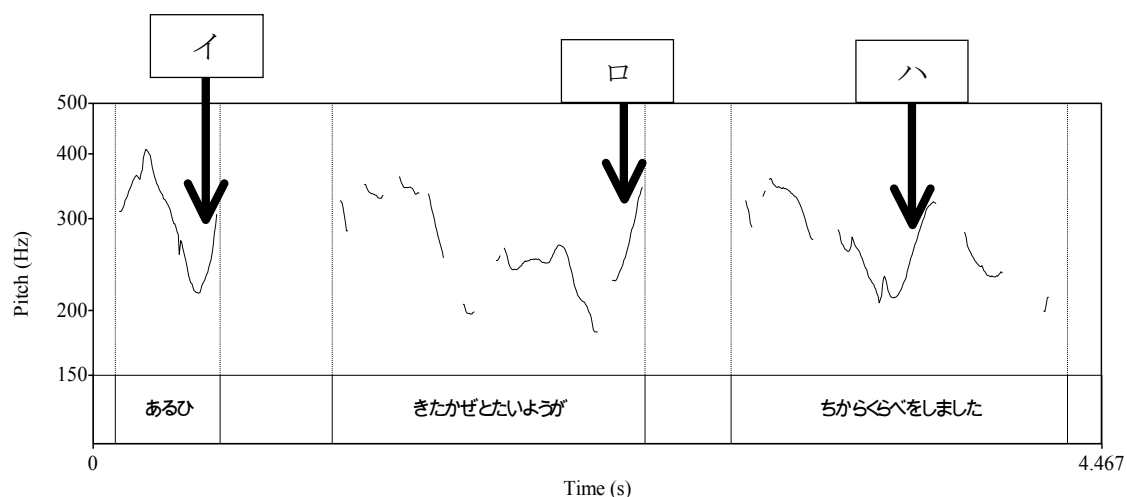


図1 学習者のピッチ曲線（話者：T1、行：L1）

例えば、あるひの「ひ（矢印イ）」、「たいようが」の「が（矢印ロ）」、「ちからくらべを」の「を（矢印ハ）」でピッチが大きく上昇している。

矢印イやロでは、後ろにポーズがある。このような、文中のポーズの前でのピッチ上昇の生起率を計測したところ、以下の表のとおりになった。

学習者	ポーズ数	生起数	生起率
1年生	96	68	70.83%
2年生	84	63	75.00%
3年生	103	59	57.28%
4年生	79	50	63.29%
合計	362	240	66.30%

表3 文中のポーズの数、
ポーズの前でのピッチ上昇の生起数、生起率

表のとおり、全体で66.30%という高い割合で、文中のポーズ前でのピッチ上昇が起きていた。文末（文と文の間）にもポーズが置かれるが、そのポーズの前ではピッチ上昇が見られなかった。そのため、同じポーズでも文中か文末かによってピッチの振舞い方が異なるようである。

次に、図1の矢印ハは、述部「しました」の前にある。このような述部の前のピッチ上昇の生起率の計測結果は、以下の通りである。

学習者	生起数	生起率
1年生	25/36	69.44%
2年生	26/36	72.22%
3年生	20/36	55.56%
4年生	17/36	47.22%
全体	88/144	61.11%

表4 述部の前でのピッチ上昇

全体で 61.11%の割合でピッチ上昇が起きていた。文中のポーズの前と同様、高い割合でピッチの上昇が起きていることがわかる。

5 考察

実験から明らかになった文中のポーズの前と主文の述部の前でピッチ上昇が、学習者の母語とどのような関係があるのか、トルコ語に関する先行研究や、トルコ語による朗読音声进行分析しながら、考察を行っていく。

5.1 トルコ語におけるピッチ

トルコ語におけるピッチの役割について、Demircan(2013)は、「トルコ語ではピッチの下降は発話の終了を表し、ピッチの上昇は発話の継続を表す (Demircan2013: 170、引用者訳)」と述べている。このことから、ポーズが文中に存在する場合、文はまだそこで終了せずに継続するため、直前のピッチが上昇すると考えられる。また、Kornfilt(1997)は、トルコ語の平叙文では、通常、述部の前にイントネーションのピークが置かれると述べている (Kornfilt1997: 505)。

5.2 トルコ語の朗読音声

先行研究が述べるトルコ語の音声について確かめるために、「北風と太陽」のトルコ語翻訳をトルコ語母語話者に朗読させ、そのピッチ曲線を *praat* 上で表示させた。なお、朗読に用いた文章は、International Phonetic Association(1999: 156)による。

タイトルと 1 行目には”Poyrazla Güneş (筆者訳：北風と太陽)”という語句がともに含まれており、録音された音声では、ともにその後にポーズが置かれていた。しかし、タイトルの”Güneş”は文末、1 行目の”Güneş”は文中にあり、文の中における位置がそれぞれ異なっている。そのため、”Poyrazla Güneş”という句のピッチ曲線を見ることで、Demircan(2013)の記述を確かめることが可能であると思われる。

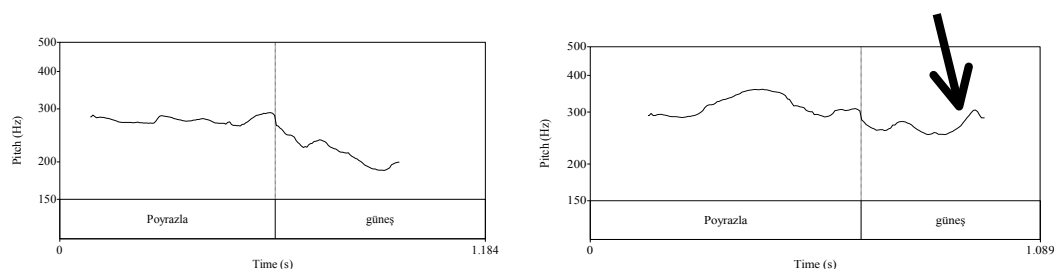


図3 “Poyrazla Güneş”タイトル (左)、1 行目 (右) のピッチ曲線

図の通り、タイトル部分の”Güneş”のピッチは下降し、1 行目の”Güneş”のピッチは上昇している。タイトル部分でのピッチの下降は、”Güneş”が文末にあることから、Demircan が述べたように発話の終了を表していると思われる。また、1 行目でのピッチの上昇は、文中に置かれたポーズの前であることから、Demircan が述べたように発話の継続を表しているであろう。

また、Kornfilt が指摘したように、述部の前でイントネーションのピークが見られること

がわかる（図4の矢印部分）。

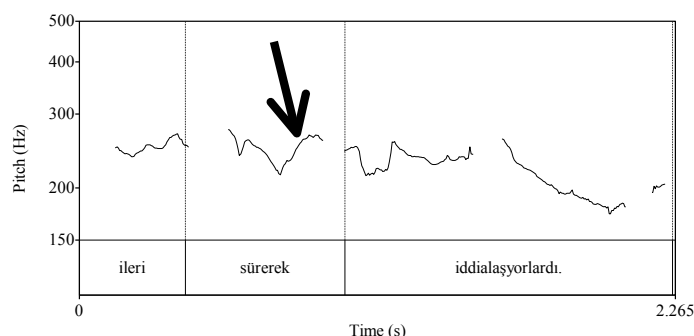


図4 1行目末尾部分のピッチ曲線

1行目の述部は、動詞”iddialaşıyorlardı”である。その前の”sürerek”の”rek”でピッチ上昇が起きていることが図から見てとれる。

このように、トルコ語の朗読音声进行分析した結果、トルコ語のピッチに関する先行研究の記述は妥当であると考えられる。

5.3 結論

これまでに見たように、トルコ語では文中のポーズの前や述部の前でピッチが上昇するという特徴がある。そのため、日本語学習者の朗読音声に現れたピッチ上昇は、母語であるトルコ語の韻律が日本語に現れているものだと考えられる。

6 評価実験

学習者への音声指導を考えた場合、指導しようとする項目が、どの程度重要なのかを明らかにすることが必要であると思われる。そこで、ピッチ上昇が日本語の「自然さ」にどのような影響があるか調べるために、学習者の音声のピッチを加工し、日本語母語話者に聞かせて日本語として「自然」かどうかを7段階で評価させた。

文中のポーズの前と述部前でピッチが上昇している学習者の音声をとりだし、ピッチ上昇が起きている拍の上昇率を算出し、もとの音声のピッチの最高値を20%ずつ2段階上昇もしくは3段階下降させた。そのため、実験に用いた刺激音はもとの音声と合わせて6種類あることになる。それぞれのピッチ曲線は図5の通りである。

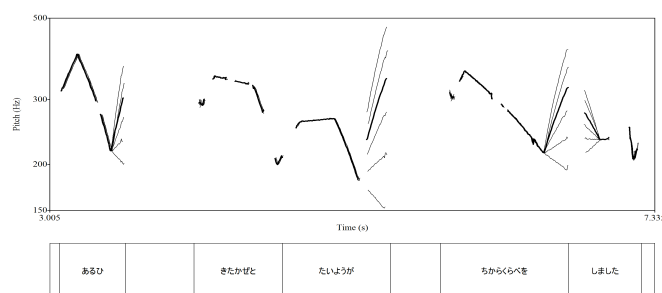


図5 評価実験に用いた刺激音6種のピッチ曲線（太線はもとの音声のもの）

これらの刺激音をランダムに3回ずつ音声学や日本語の専門的知識を持たない母語話者7名に聞かせて評価させた。実験結果を表5に示す。なお、数値が7に近いほど、より「自然」に聞こえたという評価になる。

評価者	刺激音					
	+2	+1	+0	-1	-2	-3
A	4	4	5	5	6	6
B	4	5	4	5	6	7
C	4	4	5	5	5	6
D	2	2	3	5	6	6
E	1	2	3	5	6	7
F	3	4	3	5	5	6
G	2	3	2	3	3	5
平均値	2.86	3.43	3.57	4.71	5.29	6.14

表5 評価実験の結果

刺激音の「+」、「-」を付した数字は、刺激音のピッチを上昇もしくは下降させた段階数である。表の通り、最も大きく下降させた「-3」の刺激音の評価が最も高く、最も上昇させた「+2」の刺激音の評価が最も低くなった。

この結果から、学習者の音声指導を行う際は、文中のポーズの前や述部の前でのピッチの振り舞い方に焦点を当てた指導を行えば、母語話者にとって「自然」な日本語に近づくことができると言える。この点を明示することで、学習者の音声習得への動機付けも高まるのではないだろうか。

7 まとめと今後の課題

本研究で明らかになったトルコ人日本語学習者の音声のピッチ上昇現象は、他の母語の学習者でも見られる「句末上昇」と共通している部分もあると思われる。これらの共通点、相違点を明らかにし、トルコ人日本語学習者の音声の特徴をより明らかにしていきたい。

トルコ人日本語学習者の音声習得もまだ考察が進んでいない点が多いため、今後は縦断調査も行いながら、トルコ人日本語学習者の音声について調査を続けていきたい。

<参考文献>

- Demircan, Ö. (2013) *Türkçenin Sesdizimi*(4. Basım). Istanbul: Der Yayınları.
 International Phonetic Association. (1999) *Handbook of the International Phonetic Association*.
 Cambridge : Cambridge University Press.
 Kornfilt, J. (1997) *Turkish (Descriptive Grammar)*. London and New York: Routledge.
 日本語教育学会（編）(2005)『新版日本語教育事典』大修館書店。

インターネットを活用した音声指導

—ヨーロッパ圏日本語学習者を対象として—

戸田 貴子（早稲田大学）、大久 保雅子（東京大学）、千 仙永（早稲田大学）

要旨

早稲田大学では従来の対面式授業とは全く異なる新しい発音科目「なめらか！発音 3-4」を 2012 年より設置し、インターネットを活用した発音指導を行っている。この授業のオンデマンド講義の機能のひとつに、学習者が自分の発音を録音した音声ファイルを提出し、支援者（メンター）にフィードバックをもらう「発音チェック」という機能がある。

本研究では、メンターのフィードバックが学習者の発音学習支援として機能したかどうかを明らかにするために、調査を行った。分析の結果、メンターのフィードバックがヨーロッパ圏日本語学習者の発音学習を支援し、習得を促したことが明らかになった。このことは、従来の対面式授業の物理的・時間的制約を超えた音声教育実践の意義を示しており、遠隔地や海外の日本語学習者への発音学習支援の可能性を示唆している。

【キーワード】 日本語発音、インターネット、オンデマンド、フィードバック

1 対面式授業とオンデマンド授業と併用させた音声教育実践

早稲田大学日本語教育研究センターでは、2008 年度から e ラーニング素材を取り入れた音声教育実践を行っている。2012 年度からはセンター初の試みとして、従来の対面式授業とオンデマンド授業を併用した新たな発音クラス「なめらか！発音 3-4」を開設した。本コースの到達目標は、「なめらかな発音で話せるようになるために発音のしくみや規則を学び、学習方法を身につけていく」ことである。

このコースの学習者は、まず「教科書」¹と「オンデマンド講義」を視聴し、「シャドーイング素材」²を選んで練習することができる。これらの 3 つの項目をとおして、学習者は自らの学習を進めていく。その後、「発音チェック」と「発音 BBS」をとおして自ら学んだ音声項目をアウトプットできるよう仕掛けられている。「発音チェック」とは、学習者が発音練習を行い、自分の発音を録音した音声ファイル提出し、支援者にフィードバックをもらう機能である。「発音 BBS」については、千ほか（2014）を参照されたい。

「なめらか！発音 3-4」は、第 1 週目から第 5 週目までは対面式授業が、第 6 週目から第 15 週目はオンデマンド形式の授業が行われる。対面授業終了後、学習者が自律的に 10 週間の学習を進めていくためには、学習方法を身につけ、「発音 BBS」の書き込み方法や「発音チェック」の提出方法に慣れておく必要がある。そこで、対面式授業では学習者がひとりでも第 15 週目まで自ら学習を進めることができるよう、各学生に 1 台の PC が設置されているコンピュータールームを使用し、実際に PC を操作して Course N@vi³にログインした状態で丁寧に説明を行なった。

2 発音チェック

2.1 「発音チェック」の目的と仕組み

「発音チェック」は、オンデマンド科目における発音学習支援の一環として設置された機能の一つである。「発音チェック」の設置目的は、主に以下の二つである。

- 1 教室外における継続的な発音練習の機会を提供する
- 2 発音に関する具体的なアドバイスを提供する

「発音チェック」は、学習者が自分の発音を録音した音声ファイルをインターネット経由で提出し、メンター⁴からのフィードバックをもらう機能である。この機能は、早稲田大学の Course N@vi における課題提出の機能を利用している。学習者は「発音チェック」を利用することによって、自分の発音が適切であるかどうかを知ることができる。また、学習者の発音に問題点があればメンターが指摘をし、学習者はそれを参考にするることによって問題点を意識化して練習を行うことができる。

2.2 メンターによるフィードバック

フィードバックするメンターは学習者毎に決められ、1 学期をとおして同じメンターが担当することになっている。学習者が提出した録音音声に対して、メンターが提出後の一週間以内にフィードバックする。なお、学習者がメンターによるフィードバックを参考にし、同じ内容をもう一度録音して提出するという「再提出」も可能である。「再提出」のファイルに対しても、新規の提出と同様にフィードバックが行われる。

本研究に先駆けて、発音の専門家ではないメンターでも学習者の発音を聞いてフィードバックができるよう「発音チェック・マニュアル」を開発した。本マニュアルでは、フィードバックにおいて、平易な文章で簡単な指摘のみを行うことを促している。それは、自己モニターを働かせ、学習者自身で問題点を把握し、自己修正することを目的としているためである。これにより、教師の指導がなければ発音練習できないという状態から、学習者の自律学習によって発音習得を促していくことが可能となる。また、音声の専門家でなければ発音指導は難しいと一般的に思われていることが多いが、平易な文章による問題点の指摘であれば、音声の専門家でなくともフィードバックできるという利点がある。

「発音チェック・マニュアル」には、特殊拍やアクセント等の音声項目別に具体的なフィードバック例をふんだんに盛り込んでおり、学習者の問題点に合わせて例をそのまま引用してフィードバックできるという特徴がある。現在、「なめらか！発音 3-4」のメンターは、このマニュアルに沿ってフィードバックを行っている。

3 調査

3.1 本研究の目的

本研究では、メンターのフィードバックが学習者の発音にどのように機能したかを明らかにする。

3.2 調査協力者

本研究の調査協力者は以下のとおりである。

- ① 2014 年秋学期「なめらか！発音 3-4」を履修した学習者 30 名のうち、ヨーロッパ

圏日本語学習者 8 名（母語：ドイツ語 2 名、フランス語 1 名、イタリア語 1 名、リトアニア語 1 名、アイスランド語 1 名、ポルトガル語 1 名、英語 1 名）

- ② 「発音チェック」に提出された学習者の音声ファイルを聞き、学習者にフィードバックを行った早稲田大学大学院日本語教育研究科の日本語教育実習生 6 名

3.3 調査方法

本研究ではまず、メンターのフィードバックを分析し、どのような特徴が見られるかを明らかにする。次に、1 回目に提出された音声ファイルとコメント後に再提出された音声ファイルを音響解析し、学習者の発音の変化を明らかにする。

4 調査結果および考察

4.1 音声項目別指摘数

メンターが学習者に対してコメントでどのような指摘をしたのかを音声項目別に分類したところ、アクセントが一番多く、65%を占めていることが明らかになった（図 1）。次に長短 15%、促音 7%、撥音 3%と、リズムに関する指摘が合わせて 25%を占めている。イントネーションの指摘は 8%となっており、ほとんどがアクセント、リズム、イントネーションの指摘であったことがわかる。

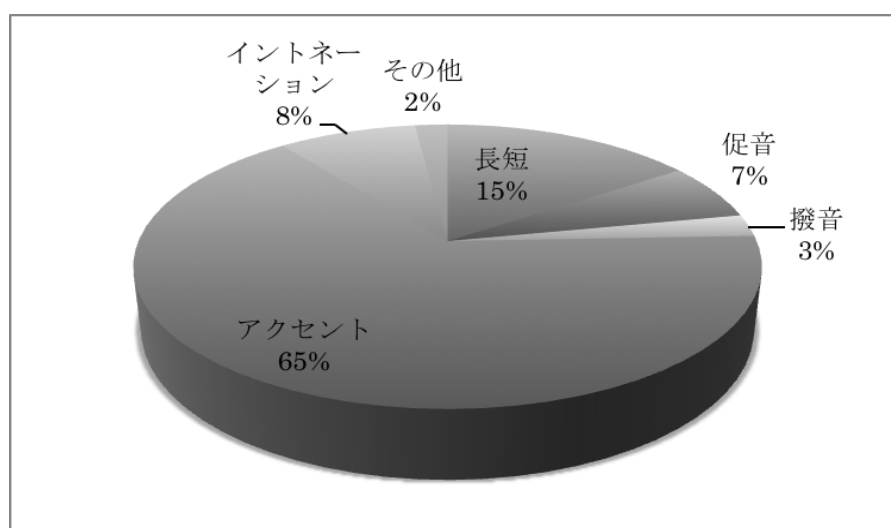


図 1 音声項目別指摘数

4.2 音声項目別フィードバック

メンターのフィードバック例を表 1 に示す。音声項目「長短」のフィードバック例から、メンターが学習者の発音がどのように聞こえたのかを指摘していることがわかる。促音に関するメンターのフィードバックにおいても、長短と同様にどのように聞こえたのかを指摘し、促音部分を意識化させるコメントをしていることがわかる。撥音においては「ん」が聞こえなかったという指摘をしている。

表1 音声項目別フィードバック例

音声項目	メンターのフィードバック
長短	「はい、先週帰って、家族に会いました。」→「かぞく」が「かーぞく」に聞こえます。CDをもう一度聴いて、「かぞく」と短く発音しましょう。 「会議の途中で、コーヒーを頼むね。」→「コヒーを頼むね」に聞こえました。
促音	「日本にきたばかりのときは、ぜんぜん話せなかったのにね。」→「はなせなかった」が「はなせなかつた」となり、「っ」が抜けてしまっています。「かつた」のリズムに気をつけて練習しましょう。 「なぞなぞを三つ出すよ。」→「みつつ」が「みつ」に聞こえます。「っ」の発音に気をつけましょう。
撥音	「なんじ」の「ん」が抜けてるように聞こえます。 「ちょっとニュアンスが違うんだよね。」→「ちがうんだよね」が「ちがうだよね」に聞こえます。「ん」の発音に気をつけてみましょう。
アクセント	「端を通らなければならない」→「はし」のアクセントがちがいます。 「留学なんてしなきゃよかった...。」→「しなきゃよかった。」のアクセントがちがいます。
イントネーション	「それ、何？」→イントネーションがちがいます。 「ねえねえ、夏休み、どっか行った？」→「どっかいった？」は疑問文なので、イントネーションは最後が上がります。もう一度CDを聞いて練習してみましょう。

アクセントにおいても、メンターはアクセントが違っているという指摘のみを行っている。イントネーションにおいては、イントネーションが違うことを指摘したり、文末を上げて発音するよう促したりするコメントが見られた。

以上のフィードバックから、指摘が多かったアクセント、リズム、イントネーションにおける問題点に対しメンターは、専門的な指摘ではなく、簡単な指摘のみを行っていた。本研究では、メンターのためのフィードバックマニュアルを作成し、平易な文章で簡単な指摘のみを行うことを促している。それは、自己モニターを働かせ、学習者自身で問題点を把握し、自己修正することを目的としているためである。また、平易な文章による問題点の指摘であれば、音声の専門家でなくともフィードバックできるという利点がある。調査結果から、メンターはマニュアルに沿ってフィードバックを行っていることが示された。

4.3 メンターと学習者の対話

本調査でフィードバックを分析した結果、メンターはただ発音に関するフィードバックを行っているだけでなく、フィードバックを活用して学習者と対話を行っていることが明らかになった。表2からわかるとおり、メンターが学習者の発音を褒めたり、学習者がメンターに感謝を述べたりすることによって対話を行っている。このことは、学習者のモチベーションの維持・向上と学習の継続に役立っていた。また、学習者からメンターにメッセージを送っている例もみられ、フィードバックを活用してメンターと学習者がラポールを形成していることが示された。オンデマンドを活用した発音学習は、一方向の学習形態になりがちだが、このようにメンターとコメントのやりとりによって、双方向的な交流

が促進されたことがわかった。

表2 メンターと学習者の対話例

メンター	学習者
わからない点、難しい点がありましたら、コメント欄になんでも書いてくださいね。発音練習がんばりましょう。	フィードバック、ありがとうございます。勉強になったことがどんどん増えてきますので、とても嬉しいです。
リズムはだんだん良くなっています。oがついている文は特によくできているので感心しました。アクセントにも気を付けて、さらに上を目指しましょう！	コメントはどうもありがとうございます。本当に助かります。
発音は大変すばらしいです。	ooさんこんにちは。上手じゃなくて頑張っている△△（自分の名前）です。まいどおきに。
I'm really glad for you to hear that a Japanese said your accent is good and easy to understand :) It's very encouraging for you. I'm quite sure that your accent keeps on improving. Let's keep this pace ;) Take care a lot! It's getting colder in this season in Japan、 even if it's probably nothing compared with your country ^^	I will make sure to hand in before the due date from today! I really appreciate your comments they help me a lot !! Yesterday for the first time a japanese person said my accent was good & easy to understand - thank you for your help! Warm Regards、

4.4 音声項目別改善率

学習者の1回目の提出音声と、メンターから問題点を指摘された後、再提出された音声を音響解析し、音声項目別に改善率を示したものが表3である。

表3 音声項目別改善率

長短	促音	撥音	アクセント	イントネーション	その他
90.32%	84.62%	100.00%	68.70%	88.24%	100.00%

この結果から、リズムやイントネーションに関しましては改善率が非常に高いことがわかる。一方、アクセントの改善率が一番低く、68.7%であった。しかしながら、アクセントにおけるメンターのコメントでは、「アクセントが違います」という指摘のみ行っているため、違うという簡単な指摘だけでも70%近く改善していることがわかり、多くの学習者は自らのアクセントの問題点を把握し、修正できることが示唆された⁵。

5 まとめ

本調査結果から、音声専門としないメンターがマニュアルを活用してフィードバックを行っていることがわかった。また、そのフィードバックは簡潔で平易な日本語によるものであったが、学習者の発音上の問題点が改善されることが示唆された。このことから、音声専門としない教師にもフィードバックが可能であり、より多くの日本語学習者への発音学習支援が可能なのではないかと考えられる。

本研究では、日本におけるインターネットを活用した音声指導について調査を行ったが、海外の日本語学習者に対しても、同様に発音指導を行うことができるのではないかと考えられる。海外における日本語教育現場を想定し、それぞれの教育現場に合わせてマニュアルを開発することで、音声指導がしやすくなるであろう。今後の課題として、日本語音声教育のさらなる発展のために、海外と日本の教師が連携し、母語別マニュアルを作成していくことを目指したい。

注.

¹ 教科書は戸田ほか（2012）『シャドーイングで日本語発音レッスン』を使用。

² 「なめらか！発音3-4」では、オンデマンド講義のほかに、シャドーイング素材集『発音練習のためのシャドーイング』の素材音声とスクリプト(英語・中国語・韓国語訳つき)を収録し、学習者にいつでもシャドーイング練習できる学習環境を提供している。

³ 早稲田大学で独自に使用されている学習管理システム LMS (Learning Management System) である。詳しくは、稲葉(2014)を参照されたい。

⁴ 早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院生が担当している。

⁵ 今回の調査では再提出1回目のみに焦点を当て、分析を行ったが、実際は1回目で改善しなかった箇所はそのままにしているのではなく、マニュアルに沿って2回目、または3回目の具体的なコメントを行うことによって、改善率が上がっている。

<参考文献>

稲葉直也（2014）「早稲田大学におけるeラーニングシステム」『早稲田日本語教育学』第16号, pp.61-72.

大久保雅子・張婉明・趙靚（2014）「オンデマンド授業における発音学習支援—メンターによる『発音チェック』機能を中心に—」『早稲田日本語教育学』第16号, pp.39-60.

千仙永・小針奈津美・古賀裕基（2014）「BBSを活用した音声学習支援—メンターによる働きかけを中心に—」『早稲田日本語教育学』第16号, pp.19-38.

戸田貴子（2008）「日本語学習者の音声に関する問題点」『日本語教育と音声』pp.23-41, くろしお出版.

戸田貴子・大久保雅子（2014）「新しい音声教育実践における学習者の学び—オンデマンド併用授業による発音学習—」『早稲田日本語教育学』第16号, pp.1-18.

戸田貴子・大久保雅子・神山由紀子・小西玲子・福井貴代美（2012）『シャドーイングで日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク.

戸田貴子・大久保雅子・神山由紀子・小西玲子・福井貴代美（2011）『発音練習のためのシャドーイング』早稲田大学日本語教育センター重点研究プロジェクト.

活動型授業における音声評価ルーブリックの作成の試み

金村 久美（名古屋経済大学）、中川 千恵子（早稲田大学）、林 良子（神戸大学）、
磯村 一弘（国際交流基金／政策研究大学院大学）

要旨

日本語の音声指導においては、適切な評価を行うことによって、より高い指導効果が期待できるが、教育現場において学習者の音声をどのような基準から何をどう評価すべきかという議論は、これまであまり行われてきていない。これは、学習者の習熟度、教室の環境やコースの趣旨などによって重要となる項目が異なるため、客観的な基準を設けることが難しいことが理由であると考えられる。

そこで本発表では、複数の教師がそれぞれ異なる授業の目的に応じた音声評価ルーブリックを作成し、その評価基準について対話的に検討することによって、学習者の音声を共通して評価できる基準を設け、これを音声指導に取り入れた2つの授業実践について報告する。いずれにおいても、作品制作と評価を繰り返し行いながら、評価基準の項目の選択や妥当性を、学習者同士が対話により検討した。

【キーワード】 音声指導、評価基準、ルーブリック、活動型授業

1 はじめに

日本語のクラス内で音声の指導を行おうとする際には、教員にはさまざまな困難点がある。例えば、個別的な指導をする時間やリソースがない、学生が発音学習に乗ってこない、教員自身が学生の音声を自信を持って評価できない、指導の効果が感じられない、といった点である。クラス形式の音声指導において、学生が自発的に取り組み、学生自身の音声の内省が促され、そして指導の効果が長く続くような方法があれば理想的である。

本稿では、このような効果を狙い、音声を使った作品作りを日本語のクラス内で行うと同時に、制作した作品の音声面を学生自身が評価するというクラス活動について報告する。評価の方法についてはルーブリックを使用する。ルーブリックは、パフォーマンスの質を評価するためのツールであり、評価の項目、項目ごとの到達度を示す尺度、その説明文が明示されたものである（松下 2012）。これを学生に示した上で作品作りと評価を行うことにより、活動型授業においても音声に関する学習目標を学生に明確に伝え、内省を促し、学習効果を高めることが期待される。しかし、これまで日本語教育分野での音声指導においてルーブリックを作成したり、使用したりした事例の報告は見受けられない。

以下では、ラジオ番組作り（2.1）と演劇プロジェクト（2.2）の2つの実践例について述べ、3においてその効果および課題について検討する。

2 ルーブリックを利用した活動型音声指導の計画と実施

2.1 実践例1：ラジオ番組作り

2.1.1 クラスの概要

ここでは学生が日本語のラジオ番組を制作するという活動について報告する。ラジオ番組を作るという活動は、Ducate & Lomicka (2009) でも論じられているように、自分やクラスメイトの発音を繰り返し聞いたり練習したりする活動を、意味のある文脈で楽しみながら行うことができ、発音の改善が期待される総合的なタスクといえる。この活動は、日本の4年制私立大学である名古屋経済大学において、留学生向け日本語科目の中の活動として行われた。指導を行ったのは第一筆者（金村）である。学生の専攻は経済・経営・法学であり、日本語で学んでいるが日本語を専攻とはしていない。この科目の履修者は1年および2年次生であり、日本語レベルは中上級である。クラスは1クラス20名で、活動はグループ単位で行い、5名のグループ4つに分かれ、1つのグループが学期中に2つの作品を制作した。本稿では2つ目の番組制作過程について述べる。

2.1.2 授業の流れ

この科目の活動は次のような流れで行われた。1学期15週のうち、10週目までに台本を制作しながら、音声についての学習を短時間のみ行った。その後、11週目から作品の評価基準の作成に取り組み、1グループが自身のグループの作品を評価するためのルーブリックを1つ作成した。

評価基準の作成は次の手順で行った。まず、第11週にはグループに分かれ、番組を評価する項目をできるだけ多く挙げるブレインストーミングを行った。次に12週目には、これらの項目を3段階の到達度に分けて並べた上で、到達度に合った評価文の形式に修正していった。これを回収して教員が編集・一部改変し、ルーブリックの形式に完成した。

このように作成したルーブリックを使用して、学生自身に番組の評価や改善を行わせた。13週目には、各グループがルーブリックを参照しながら、1回目の番組録音を行った。次に、14週目には1回目の録音をグループ内で聞き直し、ルーブリックに沿って評価を行わせ、結果を踏まえて2回目の録音を行った。学期の最後となる15週目には、2回目の録音を聴き直して再度評価し、1学期の学習の振り返りのメモを作成した。

2.1.3 効果の検証 (1) ルーブリックの文面

ここではこの取り組みの学習効果について考察する。第一に、ルーブリックの文面を元に検討する。学生が作成したルーブリックの例を表1に示す。

評価文の表現には、アクセントやイントネーションの形など、音声上の特徴を分析的に述べたものは少なかった。その一方で、「声優さんみたいな感じ」のように、発音の特徴を全体的に捉え、音声を聞いて受ける印象について端的に述べた表現が多くみられた。

このような表現は、確かに音声について詳しくない者でもわかりやすく、誰でも判断できるような表現であるといえる。また、学生が作ったルーブリックで、教員自身が評価を行って見たところ、ある程度妥当な評価をすることが可能であった。

一方で、ルーブリック内で同じような評価文が重複して書かれている部分や、一貫性のない部分が一部あった。例えば表1の例では、「止まる」と「イントネーション」が同じ項目内にあり、学生にはこれらを正確に分類していないことがわかる。この他、発音に関係のある評価文とない評価文が混在していた。学生は、発音と、パラ言語的なもの、作品そのものの面白さなどの違いを整理してとらえていないことがわかる。

表1 実践例1におけるラジオ番組の評価ルーブリックの例

		すごい！v(^ ^)v	まあまあ… (-_-)	あんまり(>_<)
わかりやすい	はっきり話す	80%聞き取れる。	50%聞き取れる。	30%聞き取れる。
	区切り	接続詞のところでしっかり止まってから話す。	イントネーションがはっきりしない。	棒読み。
	声の大きさ	最後まで同じ声の大きさで、しっかり聞き取れる。	大きすぎたり小さすぎたりするところが時々ある。	声が小さすぎる。
感じが良い	声の感じ	声優さんみたいな感じ。	アナウンサーみたいな感じ。	やる気がない感じ。
	抑揚、イントネーション	笑い声が入っている。	気持ちが足りない感じがする。	互いに交流がない。
	感情を声で表す	日本人みたいにペラペラ話す。	気持ちがあまり入っていない。	ロボットみたいな棒読み。
面白い	仲が良い感じ	聞いたら、うれしいとか楽しいとかわかる。	感情がびみょうにわかる。	感情がぜんぜんわからない。
	面白い言い方	ね、さあ、よ、とかがちゃんとついていて、感情を込めて話している。	ね、よなどがついていますが、気持ちは込めていない。	ね、よ、などが付いていても、聞きたくない感じ。
	面白い反応	誰かの話に対してツッコミを入れていて、笑い声も時々ある。	笑い声がある。	

2.1.4 効果の検証 (2) 授業メモ・振り返り・発言

第二に、学生が作品を評価する際に書いたメモや、個人による活動の振り返りのメモの文面に、学習効果が読み取れた例を挙げる。学生達が作ったルーブリックの1つに、「棒読み」という表現が使われていた。10週目までに行った発音学習において、教員が「棒読み」という表現を使って説明したことがあり、学生はこれをルーブリックに取り入れたと思われる。次に、毎回のクラスの活動の後で学生が記入したメモを参照すると、ある学生のメモに、他の学生に「君の発音は棒読みだ」と指摘されてショックだった、という記述が見られた。さらに、この学生の学期末の振り返りノート文面には、自分の発音が棒読みであることが問題であり、録音の際はそれを直すように気をつけた、というメモが見られた。すなわち、学生がルーブリックを参照し、その中の言葉を取り出してお互いの発音を注意し合い、さらに、これをきっかけに自分の発音を振り返り、意識して練習する、という流れがあったことがわかる。このことから、学生自身の発音の振り返りは、ルーブリックの文面を学生自身が作り、これを使ってグループで話し合いながら作品中の発音の評価を行うという活動を通して促進され、深い振り返りや意識化につながったと推測される。

2.1.5 実践例1での結論

以上を踏まえ、この活動から次のことがいえる。第一に、個別指導の難しい、クラスでのグループ活動で作品作りを行うという形式であっても、評価を通じて学生たちの主体的な学びを促すことによって、自身の発音の振り返りを促進することはある程度可能であった。第二に、音声についての専門的知識がない学生が、自分で発音のルーブリックを作り自身の音声の評価することは可能であったといえる。第三に、音声に関して専門的な知識の少ない学生であっても、音声の全体的な特徴を捉えるような表現を理解したり、そのよ

うな特徴を学生たち自身が感じ取ったりすることは可能であるといえる。第四に、音声評価ルーブリックを学生自身が作成したり評価をしたりする過程で、学生同士の対話が生まれ、これが音声についての深い内省を促す一助となったといえる。

一方で、次の課題が残った。本実践においては、学生は音声についての用語の概念を十分身につけていなかったが、この状態で音声の評価や改善に取り組んだ場合に、どの程度効果が出たのかについては検証していない。学生に対して個別的に指導を行い、音声上の詳細な特徴について具体的に指摘し練習する指導と比べて、どちらの方がより効果があがるのかという点は、現時点で判断することは難しい。

2.2 実践例2：演劇プロジェクト

2.2.1 クラスの概要

続いて、演劇プロジェクトにおける音声評価について述べる。この実践は東京の私立大学である早稲田大学の留学生向け日本語科目において行われた。このコースでは、学習者自らが日本語の台本を作成し、キャストやスタッフとして制作し、最終的には大学講堂における上演会で一般客に向けて作品を見せるという総合的な活動を行っている。週3コマ15週の半期コースのうち、10週目まで週1コマの発音クラスの指導を第2筆者（中川）が当たった。11週目以降は、上演会のための練習に当てられた。ここで報告するコースは、2014年春学期32名のクラスである。

発音クラスの目標は、学習者が日常的な日本語使用場面で用いられる多様な日本語の音声的特徴に気付くこと・それを応用できること（台本・演技など）である。具体的には、観客に伝わる発音やパフォーマンスである。学習者は目標と評価が明示化されていれば何を学ぶべきか、活動の中で何をポイントにすればよいのかが明確になると考えられる。

2.2.2 内容及び練習例

授業では、イントネーションカーブを明示した教材（中川他 2015）を使用して、「句切り」を入れて、「への字」に声を上げて下げれば、聞き手に取って分かりやすく聞きやすい話しかたになる（意味を伝える）こと、また言いやすくなる（アクセントを実現しやすい、なめらかになる）ことなどを説明して練習した。また、次のように、3つの活動を10グループに分けて毎回メンバーを変えて行った。この活動における評価について述べる。

<活動1> ドラマ発表例を声優になって発表するという活動を行った。まず最初の活動なので、負担が少なく、楽しめる材料を選んだ。

<活動2> 演劇の台本にオノマトペを利用してもらうことをねらって、教科書のモデルを参考にして簡単な台本を作り、ミニ演劇を行った。発表は録画し、翌週鑑賞会をした。

<活動3> あいづちを自然に学ぶことを目的とし、モデル文にもう1つ会話を加えた台本を学習者が作成し、上演した。1グループ3分ぐらいの演目で、発表は録画し、翌週鑑賞会をした。

どの活動も学習者から好評であった。

2.2.3 評価

活動1と2では、5項目4段階の評価基準を作成し、学習者自身に評価してもらった。2グループが他の2グループの人を評価するようにした。5項目は、「伝わる」「聞きやすい」

「はっきり」「声（大きさ）」「アピール」の5つである。評価の結果は、4段階中、平均3以上であった。

この評価点に差がつかない状況、並びに、曖昧な評価項目であることから、学習者自身に評価により積極的に取り組ませることを狙い、項目の見直しを行った。

学習者同士にグループ・ディスカッションを行ってもらった後に、意見を取捨選択してまとめ、評価文を編集し、評価項目として示した。「グループ評価」と「個人評価」の2つに分類した。グループ評価の下位項目は「台本」と「チームワーク」、個人評価は「発音」、「パラ言語」、「パフォーマンス・演技」から成り、4段階となる。

学習者の挙げた評価文の例としては、「日本人のような発音」「帰国子女のような発音」「留学生の様な発音」「外国の観光客のような発音」のような面白いものも出てきた。また、発音以外の項目では、教師が提案しなかった項目も挙げられていた。例えば「予想外の状況の反応、背中を観客に見せないこと、動きを大きく・表情・舞台を広く使っている、気持ちを込めて声を出す、チームワーク」などであり、これらは、発音以外の項目に含めた。

「発音」項目の評価4の評価文は「句切りでまとまっており、『へ』の字のイントネーションであり、聞きやすく内容がわかりやすい。アクセントがほぼ正しい。『切って』を『切て』のように『ー』『っ』『ん』が短かったり、逆に『りょこう』を『りょーこう』のように余計なものを入れたりしない。1つ1つの音もていねいに発音している。」であるが、実際に学習者に示したループリックは、表2のように少し単純化したものである。

表2 実践例2における演劇の発音評価ループリックの例

4	3	2	1
<input type="checkbox"/> 句切りと <input type="checkbox"/> 「へ」の字で、意味が分かりやすく、聞きやすいイントネーション <input type="checkbox"/> 「ー」「っ」「ん」 <input type="checkbox"/> 1つ1つの音 <input type="checkbox"/> アクセント ⇒すごくいい発音！	<input type="checkbox"/> 句切り <input type="checkbox"/> 「へ」の字 <input type="checkbox"/> 「ー」等 <input type="checkbox"/> 1つ1つの音 ⇒はばいい発音	<input type="checkbox"/> 句切り <input type="checkbox"/> 「へ」の字 <input type="checkbox"/> 「ー」等 <input type="checkbox"/> 1つ1つの音 2つ以上問題 ⇒少し分かりにくく聞きにくい発音	聞きにくい場合・分かりにくいときが多い発音

学習者に対しては、すべての項目において評価4を目指さなくてもよく、自分なりの目標を考えるように説明した。しかし、点数での評価が学習者の心理に悪影響を及ぼした可能性は否定できない。

学習者による評価の状況は次の通りである。32名中11名が下位項目にチェックしたが、残りは点数だけ入れていた。約30%が下位項目にチェックしていた。項目にチェックしたが、点を入れない人もいた。また、2つチェックを入れただけでも4点を付けたり、逆に全部チェックしても3点ということがあり、印象で点数を付けている可能性がある。今回もやはり3や4が多く、結果的に、活動1と活動2とあまり差がなかったとも言える。

2.2.4 実践例2での結論

他の発音コースにおいても利用できる汎用性の高いものにしてほしいと考えて今回の実践を行ったため、「ラジオ番組作り」と違って、教師主導となり、教師側には意義があったが、必ずしも学習者に理解しやすいものではなかった可能性がある。学習者自身が目標を理解することが重要であるので、評価が日常的な指導に繋がっていることとともに、より分か

りやすい書き方の工夫をしたほうが良いこと、また、学習者同士で評価する際には、点数を付けるより、できたところだけチェックする、あるいは、できなかったところをチェックするというようにしたほうが良いだろう。

3 まとめと今後の課題

上記の 2.1 及び 2.2 の 2 つの実践から、次の結論が得られた。

第一に、今回行った、音声を使った作品作りという活動型の授業実践を通し、学生の発音学習の動機付けを高めることができた。作品作りという意味のある活動の中で発音指導を行うことにより、いずれの実践においても、学生がこの活動に主体的に取り組み、発音学習の動機付けを高めることができたと考える。

第二に、ループリックは発音の指導に生かすことができると考える。いずれの実践においても、学生がループリックに沿って自らの作品に対して一定の評価を行うことができたといえる。一方で、評価に際しては、ループリックの評価文の表現は学生にとってわかりやすいものである必要がある。また、点数化することによって、率直な相互評価がしにくくなる恐れがあることもわかり、その影響は考慮すべきである。

第三に、学生が発音評価のためのループリックの作成に参加し、評価文を自ら作ること、ある程度可能であった。実践例によって差があるものの、学生が自分でループリックを作成し、さらに自ら評価するという活動が、学生の内省を高める効果がある程度確認することもできたと考える。

一方で、次のような課題が残った。今回、学生が自分たちの作品の評価を行ったが、評価基準の作成から、評価、そして自分の発音の内省へ繋げる上では、実際には教員から学生個人やクラス全体への働きかけや、指導案の工夫が必要であった。教員からのどのような働きかけが、これを促進することができたかについては、今回は十分検討することができていない。学生を、発音の内省へと確実に引き込んでいくための教員による指導方法は、今後の検討課題である。

これに加え、学生にとってわかりやすく、かつ、正確性もあるループリックを作ること、は簡単ではないことも明らかになった。これについても、今後、実践例を重ね、調査によって検証する必要がある。

＊本研究は、科学研究費「海外における日本語韻律指導の実践と普及」（課題番号 25284094、代表：磯村一弘）の助成を受けたものである。

<参考文献>

Ducate, L. and Lomicka, L. (2009) Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation?. *Language Learning & Technology* 13(3): 66-86.

中川千恵子・木原郁子・赤木浩史・篠原亜紀 (2015) 『伝わる発音が身につく！にほんご話し方トレーニング』アスク.

松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価 - 学習評価の構図の分析に基づいて - 」, 『京都大学高等教育研究』第 18 号, pp.75-114, 京都大学高等教育研究開発推進センター.

日本語教育とディスレクシア

—ヨーロッパの日本語教育機関における対応の現状と展望—

池田 伸子 (立教大学)、大島 弘子 (パリ・ディドロ大学)
西澤 芳織 (オックスフォード大学)、守時 なぎさ (リュブリャーナ大学)

要旨

本稿は、欧州の日本語教育の現場におけるディスレクシアへの対応の実態を探るものである。どのぐらいの人がディスレクシアを知っているか、ディスレクシアの学習者を実際に教えているか、教えている場合にどんな対応をしているか、どのような点に問題を抱えているかなどの項目について、2015年夏にオンライン調査を行った(有効回答数124名)。得られた回答のうち、特に教師が感じる困難な点を中心に、分析を行ったところ、ディスレクシアについての知識が十分でないために、対応に自信が持てず、戸惑う教師像が浮かび上がった。教師が自己効力感を持ってより適切な支援を行うために、学生支援センターと教師との連携のあり方についても検討する。

【キーワード】 ディスレクシア、自己効力感、モラルサポート、学生支援センター

1 研究の背景と目的

ディスレクシアとは、口頭でのやり取りにおける理解に問題がないのに、読み書きに困難を抱えていたり、短期記憶や作動記憶に問題があったりする症状の総称である。障がいのあるなしに関わらず、誰でも同じように、同じ学級で授業を受けることを目指す「インクルーシブ教育」の概念が広まり、ディスレクシアを抱える児童・生徒が支援を受けながら普通学級で学び、大学・大学院に進学することは珍しいことではなくなった。当然、日本語教育機関でもディスレクシアを抱える学生への対応が求められるようになった。日本語教育の現場はディスレクシアについてより具体的な対応を考えるべき段階に入っていると言える。

来日した学習者は自国と同じような支援を求めるものである。日本語教師は各国でどのような支援が行われているか知っておくべきである。特に教師養成課程においてその存在及び対応策を教えておく必要がある。そこで、本研究グループは、2012年度から2014年度にかけて、文科省科研費助成を受け1) 日本語教師養成課程でディスレクシアに関して教えるべき内容を検討し、2) 同課程用ディスレクシアの手引き書を作成するための基礎研究を実施した(代表: 池田伸子)。

このプロジェクトの一部として行った、ヨーロッパ数カ国におけるディスレクシアの認定方法や公的な支援制度についての調査では、各国で支援体制が異なることが明らかになった。例えば、初等教育から成人教育まで金銭的援助を含む様々な公的支援が保証されている国もあれば、公的支援は初期教育での対応が中心で、高等教育レベルでは、各教育機関に支援のための部局がなく、対応が現場の教師に任されている国もある。支援の内容に

関しては、多くの場合、大学教育での支援を見る限り、ディスレクシアの症状に伴う困難を緩和するための措置（試験時の時間延長、別室受験、試験問題の拡大コピー、講義の録音、補助教材の使用奨励、ノートテーキングの補助、テキストの電子化など）が中心であることが明らかになった。

本稿は、上述のプロジェクトの成果を出発点とし、欧州の日本語教育の現場におけるディスレクシアへの対応の実態を探るものである。欧州各国の支援制度についてはある程度分かったが、欧州ではどのぐらいの人がディスレクシアを知っているか、ディスレクシアの学習者を実際に教えているか、教えている場合にどんな対応をしているか、どのような点に問題を抱えているか、などの点はまだ不明な部分が多い。本稿は、これらの点を明らかにするために行ったオンライン調査（後述）の結果について、現場の教師が支援に際してどのような困難を感じているかを中心に、分析を行う。また、オンライン調査に参加した教師へのフォローアップの質問から得られたコメントも合わせながら、考察を行う。

4 教師の自己効力感とモラルサポートの重要性

教師の態度やビリーフは、ディスレクシアの学習者の学習の成否に影響する。なぜなら、教師に自信があって支援することに積極的だと学習者も頑張ろうと思うが、その逆は、学習者の自信喪失や恥辱感、鬱につながる恐れがあるからである（Tschannen-Moran & Wolfolk-Hy, 2001）。教師が彼らに対して正しく理解し、肯定的な態度で接すること、また、「自分には何かできる」という自己効力感を持つことは、学習者が継続して高いモチベーションを保つための大切な要素であるといえる（池田 2013）。しかし、現場の教師が自己効力感を感じているかという点、そうとは言えない。池田（2013）が行った日本国内の現役の日本語教師 15 名に対する意識調査では、15 名全員が「ディスレクシアを知っている」と回答した一方で、ディスレクシアについての誤解や間違った認識が目立った。また、「ディスレクシアを抱えた学習者がクラスにいてもきちんと対応する自信があるか」という質問に対して、「ディスレクシアを抱えた学習者がクラスにいてもきちんと対応する自信」がないという回答が大多数を占めた（14 名）。この結果を受け、池田は、現場の教師がディスレクシアについて正しい知識を身につけることの重要性を訴えている。

一方、支援を受ける学習者側もまた、教師にモラルサポートを最も期待しているようである。2012-2014 年度のプロジェクトの一環として行ったディスレクシアの学習者へのインタビュー調査では、「教師が支援しようと努力してくれていると感じられることがとても大切。教師はこの分野の専門家ではないのは重々承知している。」というコメントが得られた。

欧州の日本語教育の現場では、教師はどのように感じているのだろうか。以下、オンライン調査から得られた回答を分析していく。

3 オンライン調査の概要と結果

3.1 オンライン調査票

上述のように、本研究グループは、欧州の日本語教育現場におけるディスレクシアへの対応の実態を調べるため、初等教育から成人教育までの全ての教育期間を対象にオンライン調査を実施した。調査期間は 2015 年 7 月 18 日～8 月 13 日、124 名分の有効回答が得

られた。回答者の内訳は、フランスが46名で最も多く、次がイギリス29名、ドイツ、イタリアが各10名、スイス8名、ハンガリーとスウェーデンが5名と続いた。所属機関別では、高等教育機関が60%で最も多く、中等教育機関10%、成人教育機関25%、初等教育機関からは回答が得られなかった。

調査票は、実態調査と意識調査の2部からなり、選択式と自由回答方式を組み合わせで作成し、日本語版と英語版両方を用意した。実態調査では、以下の11の質問項目を設けた。

- ① ディスレクシアという言葉を知っているか。
- ② ディスレクシアという言葉はどこで知ったか。
- ③ ディスレクシアをどのように知ったか。
- ④ ディスレクシアの人を教えたことがあるか。
- ⑤ ディスレクシアについて学んだことがあるか。
- ⑥ 教えている日本語クラスに、ディスレクシアの学習者がいるか。
- ⑦ 教えているコースで、ディスレクシアの学習者に日常的な支援を行なっているか。
- ⑧ どのような支援を行なっているか。
- ⑨ 支援や配慮はどのように決定するか。
- ⑩ 試験時に特別配慮をしているか。
- ⑪ ディスレクシアに対する日本語教育で、何が一番困っているか。

意識調査は、池田（2013）と比較する意図も込めて、池田の意識調査を基に次の10の質問項目に対し、「絶対にそう思う」「そう思う」「そうは思わない」「絶対にそう思わない」「わからない」の5段階で回答してもらった。（質問項目の下線部分は池田（2013）から表現に変更を加えた部分を示す。）

- ① ディスレクシアは遺伝性である。
- ② ディスレクシアを抱えている人の脳は、ディスレクシアではない人の脳と違っている。
- ③ ディスレクシアだと認定するためには、国が認証した標準化テストを受ける必要がある。
- ④ ディスレクシアはしばしば書記や発話能力に影響を及ぼす。
- ⑤ 反転文字を書くことがディスレクシアかどうかを判断する主要な判断基準である。
- ⑥ ほとんどの教師は、3～5時間の教育を受ければ、ディスレクシアを抱えた学習者に十分に対応できる。
- ⑦ ディスレクシアの学習者は知能が低い。
- ⑧ ディスレクシアを抱える学習者には、**Multisensory Instruction** (多くの感覚を活用した教育)が効果的である。
- ⑨ ディスレクシアを抱えた学習者がクラスにいてもきちんと対応する自信がある。
- ⑩ 日本語教員養成課程において、ディスレクシアについてきちんと学ぶ必要がある。

本稿では、これらの質問項目のうち、実態調査の11番目の項目の、「ディスレクシアに対する日本語教育で何が一番困っているか」という問いに対する回答の分析を行う。

3.2 教師はどんな困難を感じているか

124名のうち、82%が「ディスレクシアを知っている」と答えた（図1）。「聞いたことがある」は11%、「知らない」は7%だった。また、「ディスレクシアの学生を教えたことがある」人は63%、ない人は18%だったが、無回答も19%と多かった（図2）。学生がデ

イスレクシアかどうか分からない場合もあるのではないかとと思われる。

ディスレクシアの学習者を教えたことがある人に、「何が一番困っているか」自由に記述してもらったところ、多かったのが、支援方法に関するもので、25のコメントが寄せられた。「どう支援したら良いかわからない」ということを書いた回答が目立った。日本語スキルに関することでは、文字語彙の習得に時間がかかることや、本人が努力してもテストの点数に反映されないなどというコメントが大半を占めた。自分の知識のなさについて言及するものも7つあった。

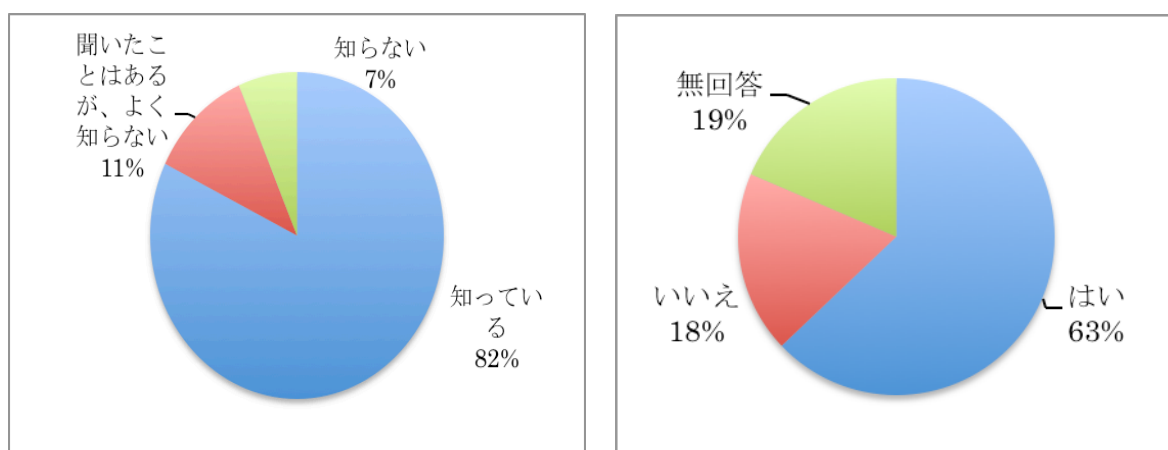


図1 ディスレクシアという言葉を知っているか 図2 ディスレクシアの学生を教えたことがある

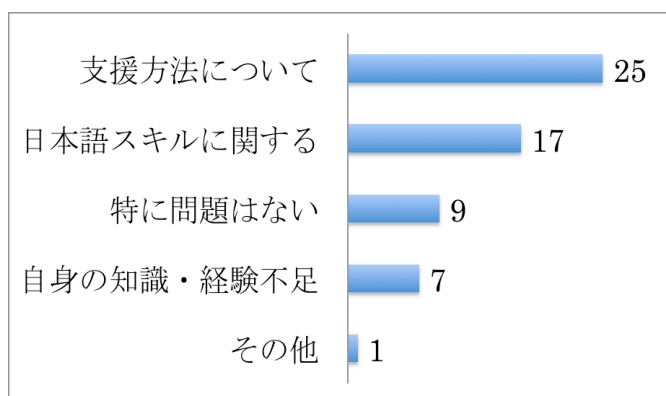


図3 何が一番困っていますか。

評価基準の調整。公平さの維持。	6
症状の出方の個人差が大きいので対応しにくい。	5
学生の自意識・前向きな学習態度の涵養。	4
ディスレクシアと個人の能力との線引きが難しい。	3
学生が自分で申請してこない限り支援できない。	2
その他	5

表1 支援方法について

支援方法について困っていることとして挙げられたコメントをさらに詳しく見てみると（表1）、評価基準の調整や公平さの維持について述べたもの（6コメント）や、個別の対応ができないこと（5コメント）、また、学習者を前向きな態度に導くことの難しさについ

て述べたコメント（4コメント）が多かった。「支援センターのサポートはかならずしも日本語学習に合うわけではない」という回答も見られた。

3.3 柔軟に対応しやすい環境、しにくい環境

その一方で、回答の中には、「このように対応して問題に対処できた」というような成功例とも取れるコメントも含まれていた。また、「特に困ったことはない、問題はない」と答えた回答者も9コメントと比較的多く、その中に「うまく対処できているから」問題ないと答えたものも一つあった。このような比較的肯定的なコメントの背景には何があるのだろうか。肯定的な回答を寄せた回答者にフォローアップの質問を送ったり、その所属先なども合わせて考慮したりしたところ、小規模クラスで、選択科目や趣味の講座など、それほどインテンシブではなく、比較的気楽に受けられるコースの場合、「ディスレクシアの学生のニーズに対応できている」と教師が感じやすいという傾向がありそうだとということが見えてきた。他の学生との公平さ、コースの基準維持、試験、学位取得の条件などについて考える必要がないため、より自由に柔軟な対応ができるものと思われる。

“当講座は趣味で学習している人が多い機関ですので、成績を厳しくつける必要がありません。そのため、テスト作成時から書く問題数を多くしないように作っておりました。選択問題を多くし、長文を書くような問題は出さないように作成しました。”

他方、大人数のコース、大学の日本学主専攻のコースなどでは、上記の点について常に考えねばならず、対応の柔軟さにはどうしても制限が生まれると思われる。本調査は高等教育機関所属の教師からの回答が多かったことを考えると、評価基準についての懸念や、個別化した対応ができないことについて触れたコメントが多いのはごく自然な結果であると言える。

3.4 教師と学習支援センターとの関係性

前述の通り、本調査はフランス、イギリスからの回答者が多数を占めた。これらの国は、学習支援センターが設置されていることが多く、教師も専門家からのアドバイスを受けられるはずである。教師個人が自由に柔軟に対応することが難しくても、専門家からの支援をうまく利用して成功したケースはないのだろうか。オンライン調査の自由記述及びフォローアップの聞き取りで得られたコメントのうち、学習支援センターに言及した部分を拾ってみると、専門家と現場の教師との連携に課題がありそうだとと思われるコメントが見受けられた。

“（支援センターの）コーディネーターの方は教科の内容までは分からないので、評価基準についての細かい提案などがされることはなく、もし[評価基準を変える]のであれば教員側の判断で行うということになるのですが、教員にはあまりディスレクシアに関する知識がないので判断をするのが難しい。”

“大学のディスレクシアに対するサポートが必ずしも日本語学習に役立つとは限らないらしく、日本語学習に特化したサポートを学生やその親から要求されるが、専門家ではないので、どうアドバイスしていいか分からない。”

支援センターから支持された支援方法に対して、教師が理解し、納得していない場合、支援が必要なことはわかっているにもかかわらず、これでいいのだろうかという疑問を感じながらの対応になってしまうようである。また、支援センターに対して教師の側から積極的に働きかけるという事例は今回の調査では見受けられなかった。

4 まとめ

本稿では、欧州におけるディスレクシアを抱える学習者に対する支援の実態を知るために行ったオンライン調査で得られた結果のうち、特に現場の教師が支援の際に困っていることに焦点を当て、分析を行った。うまく対応できていると感じる教師も存在するものの、全体として、学習者が大変そうだが、自分には知識がないし、どう支援したら良いかわからないという戸惑いを感じている教師が多いと感じられた。また、知識がないと感じる自信のなさが、学生支援センターから指示を受けた支援方法が現場の現状にそぐわない場合に、「本当にこれでいいのだろうか」という葛藤を解消し、より適切な支援を行うための次のステップに進みにくくしている要因の一つになっているようにも感じられた。

より望ましい支援を行うためには、先行研究ですでに述べられたように、教師が正しい知識を持つこと、自己効力感を持って対応することは非常に重要である。そのためにも、学生支援センターと教師の関係性についても、検討する必要があるだろう。もちろん欧州には支援センターが普及していない地域も存在するという事情も認識する必要があるが、教師が気軽に学習支援センターとコミュニケーションをとり、教師の側からも支援方法について提案できるような、教師と学習支援センターとの協働的な関係の構築についても探ることを今後の展望の一つとして提案したい。

<参考文献>

- 池田伸子 (2012)「発達性ディスレクシアを抱える日本語学習者への支援や指導につながる研究の必要性」,『立教大学日本語教育センター 日本語・日本語教育』創刊号. 立教大学
- 池田伸子 (2013)「日本語教師はディスレクシアをどう認識しているのか—日本語教員養成プログラム開発のための基礎研究—『日本語教育実践研究』第1号, pp. 1-15. 立教大学
- 上野一彦 (2006)『LD(学習障害)とディスレクシア(読み書き障害)—子どもたちの「学び」と「個性」』 講談社+α新書.
- 宇野彰・春原則子・金子真人・Wyde11, T. N (2006)『小学生の読み書きスクリーニング検査—発達性読み書き障害(発達性 dyslexia) 検出のために』. インテルナ出版.
- マーガレット・J・スノウリング著、加藤醇子・宇野彰監訳 (2008)『ディスレクシア、読み書きのLD—親と専門家のためのガイド』
- Tschannen-Moran, M., & Wolfolk-Hy, A (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(6) : 783-805.

「漢字系統樹」作成とその意義

善如寺 俊幸
東京外国語大学退職

要旨

漢字学習の困難は漢字の把握困難な特性に起因するようである。つまり漢字は字数が多く、字形も複雑で類似しており、読み方も複数あって捉えどころがない。こうした学習上の困難を軽減しようと、字源に基づく字形構造的関係を系統的に示した「漢字系統樹」を作成した。本稿ではその「漢字系統樹」の考えとその意義を説明するとともに、「漢字系統樹表2800」（本稿資料「漢字系統樹表2800」白黒版を参照）を提示する。また、「漢字系統樹」を利用した漢字学習法や教材なども紹介する。

【キーワード】 漢字系統樹、漢字、系統、パーツ、群、系

0 はじめに

「漢字系統樹」についてはJSL 漢字学習研究会誌や東京外国語大学留学生日本語センター論集にも詳しい。本稿では主に「漢字系統樹」の仕組み、課題と展望などについてまとめる。その作成の経緯については『JSL 漢字学習研究会誌 第4号』に詳しく述べているのでここでは省くが、紙面が許せば「漢字系統樹」を系統順に辿って漢字の創成物語を頭に描きながら漢字を学習する方法や教材も紹介したい。

1 「漢字系統樹」

各々の漢字を限りなくパーツ（部首を含む有意の構成要素のことで以下パーツと呼ぶ）に分解していくと、もうそれ以上分解できない最小単位のパーツに到達する。全ての漢字はこれら最小単位のパーツの組み合わせによって成り立つことがわかる。まず全ての漢字を字形構造的な複雑さによって分類すると三つのレベルに分けられる。つまり、それ以上分解できない最小単位のパーツ、最大限にパーツを組み合わせた最大単位の複合漢字、そして最小でも最大でもなく、さらに複雑な漢字を構成する中間単位のパーツである。最小単位のパーツを第1系統、最大単位の複合漢字を第3系統、中間単位のパーツを第2系統と呼ぶなら、全ての漢字はこの第1系統か第2系統か第3系統のいずれかに属するとわかる。この漢字分類法の従来にない新しい視点は漢字の字形構造を三層あるいは三レベルに分けて把握したことにある。この視点によって漢字の字形構造が鮮明になり、ある意味で一体的な漢字の分類が成ったと言える。この三層構造に意味的な分類を重ねるのである。つまり漢字を構成するパーツのうち字源的に最も主要なパーツを共通項として持つ漢字をグループ化して第1系統、第2系統、第3系統の順に配列したのが「漢字系統樹」である。

漢字を構成するパーツ組み合わせにはそれなりのルールのあることが分かっている。そこには中国太古の民俗が反映され図象化され線條化されていて、それ故、各々の漢字には読み解かれるべき創成の物語というものがある。その個々の漢字の創成物語、つまりは字

源を探っていくと、そこには創成物語で繋がった一系の漢字のグループが形作られることが分かる。「漢字系統樹」はそれを図示した体系図とも言える。そして、第1系統を「～群」、第2系統を「～系」と言い換えるなら、例えば次に述べる「暮」は「日」群「莫」系の第3系統の字というように全ての漢字が特定されるのである。

例を示すと分かりやすい。前述の「日」群「莫」系の第3系統に属する「暮」を例に「漢字系統樹」を作ってみる。「暮」の字を字形構造的に分解すると、まず「莫」と「日」に分けられ、「莫」はさらに「艸」と「日」と「艸（下部の「大」は変形したもの）」に分けられる。これ以上分解すると漢字として意味を成さなくなるので、したがって、「暮」は「艸」と「日」によって構成された文字と分かる。つまり、第1系統の「日」（太陽）と「艸」（草）を組み合わせて草間に沈む太陽を表す「莫」（第2系統）が生まれ、日没を表すことから「見えなくなる、消える、ない」の意味が生じたと分かる。「莫」の意味的变化に伴い、原義の日没はさらに「日」を追加した「暮」（第3系統）によって表現される。この「莫」も「暮」も日没が原義なので、これらを構成するパーツの「艸」と「日」のうち、より主要なパーツは「日」ということになる。こうして「日」（第1系統）を核に「艸」を加え「莫」（第2系統）を創出し、さらに「莫」を基に「日」を追加して「暮」（第3系統）を作ったことがわかる。これらを系統的に（左から**第1系統、第2系統、第3系統**の順に）図示すると、以下のようになる。

日莫暮

さらに同系統の漢字を集めた「日」群「莫」系の系統樹は以下のようになる。

日莫暮募墓慕模幕膜漠

同じようにして「政」「帽」「慢」「返」「役」を例に「漢字系統樹」を組み立ててみる。

「政」＝「正」＋「攴(支)」、「正」＝「止」＋「一(■)」。つまり「政」は「正」系に属する第3系統の字で、その「正」は第1系統の「止」群に所属するというわけである。従って「政」は「止」群「正」系に属する第3系統の字ということになり、その系統樹は以下のようになる。「止」は単独で使う時は「止まる」意味であるが、そもそもは足形を象った字なので、パーツとして用いる時は「進む」とか、軍が進む、「進軍する」の意味になったりする。つまり「正」は「一(■)」(城郭都市つまり敵国の首都などを表す)に向かって「止」（進軍する）ことを表した字である。故に「ただす」や「ただしい」意味が生じたのである。まさに戦争の論理そのもので、敵国が間違っているから我が軍が「ただす」というわけである。そうして、敵国を「征」服した後は「政」治を行うのである。「止」群「正」系の「漢字系統樹」は以下のようになる。

止正征政整証症

「帽」＝「巾」＋「冒」、「帽」は今の帽子のようなものではなく「巾」（布）の被り物を表している。「冒」＝「冂」＋「目」、「冒」は「冂」（被り物）をかぶって「目」を隠した格好である。つまり、「帽」は被り物を表す「冂」群「冒」系の第3系統に属する字ということになる。これらを系統樹に組むと以下のようになろう。

冒帽

また「曼」＝「冒」＋「又」。ただ「曼」を書く時には「冒」の下半の「目」を横にして書くが同系である。先の「正」のところで述べた城郭都市をイメージしてほしい。城郭の中では自軍に守られ氏神の庇護を受け安心していられるが、一旦この城郭を出ると様々な危険が待っている。そのときは「冒」（被り物）で「目」を隠しながら危険を「冒」すことになる。「冒」の意味はこうして生まれた。外界の危険をかいくぐって城郭に戻り安堵しながら被り物を脱ぐのが「曼」で、こうして「曼」には安堵して弛緩した様子を表す「ゆるむ」意味が生じたのである。「曼」をパーツとする系統樹は以下の通りである。

曼曼曼曼

「曼」系も「冒」群の一系と分かったので、「冒」群「冒」系および「曼」系の「漢字系統樹」をまとめると以下ようになる。

冒帽

曼曼曼曼

同様に考えて「板」や「役」の系統樹を編む。「板」＝「木」＋「反」、「反」は反り返った崖（神の住む聖域とされていた）に「又」（手）をかけてよじ登ろうとする様子を表すという説と単純に手で物を押し曲げ反転させる様子を表すという説があるが、いずれにしても「反る」、「反対」の意味を持つ字である。「役」＝「行」＋「殳」、「殳」は「又」（手）に武器の鉾を持って打ち下ろす意味を持ち、撲殺する意味にもなる。「反」も「殳」も同じ「又」から生じた字であるから、それぞれに同系の漢字を集めて「又」群の「反」系と「殳」系の「漢字系統樹」を組み立てると以下ようになる。

又反板坂阪飯版返販

殳殺役投設疫

先に、漢字の創成物語に絡んで「字源」と書いたが、「漢字系統樹」を作成する際の拠り所となる字源を探る上で指針となるもの、端的に言えば、正しい字源あるいは正しい字解とは、字形構造的に同系に属する漢字によってぶれることのない字解、つまり第1系統から第2系統、そして第3系統へと一貫した整合性のある字解で、その創成を合理的に説明できる字解であり、なおかつ甲骨文、金文などの資料とも矛盾しない字解をいう。そうした条件を勘案してここでは白川静の字説を多く採用している。

また「漢字系統樹」は、非漢字文化圏の日本語学習者が漢字を学ぶ際の漢字学習法、日本語教授者の立場から言えば漢字指導法の有効な道筋を示すつもりが、同時に漢字という文字体系の構造的仕組みの一面を透かし示すものにもなっている。

その点において漢字検索法の利便化を追究したハルペン・ジャック氏¹の方法とは異なっている。

こうして編んだ 2815 字の「漢字系統樹」では第1系統（最小単位）の漢字が 332 字、

第2系統（中間単位）の漢字が609字であった。第2系統（中間単位）の字数は「漢字系統樹」全体の字数によって増減するが、第1系統（最小単位）の332字という字数は変わらない。数学的に言えば、不変の定数である。少なくとも現在通用している全ての漢字はこの第1系統の332字から構成されていると言える。さる数学者の話に「すべてのものは300ぐらいの要素で成り立っている。」と聞いたが、漢字という文字について考えた場合にも興味深い話である。

2 「漢字系統樹表 2800」

この章では前述の「漢字系統樹」を一覧表にした「漢字系統樹表」の仕組みを解説する。

2.1 字数

「漢字系統樹表 2800」は、常用漢字、旧日本語能力試験4～1級漢字を含む2815字の漢字を60行50列の3000枙にはめた「漢字系統樹」の一覧表である。この2800余字という漢字数は比較的活字を読む平均的日本人の成人が日常生活の中で事足りる字数と考えられる。例えば、「顰蹙」は含まないが、瀕死の「瀕」や放蕩の「蕩」や萎縮の「萎」を含むと言えば、大凡の枙が想像できるだろうか。一覧表では、この332の基幹パーツは赤字で示されていて、すべての漢字の構成要素ということになる。このほかに、一覧表には青字で示された中間単位の第2系統のパーツとなる字が609含まれるが、この数は全体の字数枙を拡大すれば増えるし、字数枙を狭めれば減少する。2800余字という字数枙に放蕩の「蕩」を含むので「湯」が第2系統になり、萎縮の「萎」を含むために「委」が第2系統になるわけである。例えば、「蕩」や「萎」を捨て、字数枙を狭めて系統樹表を作るなら、「湯」も「委」も最大単位の第3系統となってしまう。これら2800余字の他に、参考までに示した旧字、略字などが3000の枙を埋める。たとえば常用漢字の「当」や「応」では本来の字形構造が分からないので、旧字の「當」や「應」を括弧付きで併記している。

2.2 配列

「漢字系統樹」は左から1列目に第1系統、2列目に第2系統、3列目以降に第3系統の字を配列して組み立てている。これを「漢字系統樹表 2800」では読み取りやすく第1系統を赤字、第2系統を青字、第3系統を黒字で表示している。本稿では色分けする代わりに、第1系統を網掛け文字、第2系統を太字、第3系統を細字で示すが、先に例示した「日」群「莫」系、「止」群「正」系、「冂」群「冒」系、「曼」系、「又」群「反」系、「殳」系の「漢字系統樹」は以下のようなになる。

日莫暮募墓慕模幕膜漠

止正征政整証症

冂冒帽

曼慢漫饅鰻

又反板坂阪飯版返販

殳殺役投設疫

このように、本来、「漢字系統樹」は列によって系統を区別するので分かりやすいのだ

が、一覧できるように表にするためには、これを連ねて約めなければならない。その結果、以下のようになってしまう。

日莫暮募墓慕模幕膜漠止正征政整証症冒帽曼慢慢饅鰻又反板坂阪飯版返販爰殺役投設疫

従って、一覧表の「漢字系統樹表 2800」から「漢字系統樹」を読み解くには、頭の中で、赤字の第1系統を左から1列目に、青字の第2系統を2列目に、黒字の第3系統の字を3列目以降に配列して、各々の漢字群の系統樹を組み立て直す作業が必要である。

漢字の基幹パーツとなる332の第1系統の配列については、その原義が自然のものから人為的なものへ、具体的なものから抽象的なものへというような意図を持って、「自然」「植物」「動物」「人」「身体部位」「手」「足」「建物・家具」「容器」「乗り物」「武器」「道具」「衣類・物品」「記号・形状」の順になっている。

3 「漢字系統樹」の課題と展望

先にも書いた通り、「漢字系統樹」は漢字をその主たるパーツに基づいてグループ分けした関係図である。これによって漢字の字形構造的関係が明らかになり、ある種一体的な漢字の分類が成ったと言える。この一連の試みは漢字の系譜を表出することを第一義に目論むものではなかったが、もとより係わりは深い。そして何より、漢字理解、漢字教育あるいは学習法を考える上で極めて示唆に富み、有用な資料となろうことは論を待たない。ただそれと同時に、常用漢字の問題も透かし見えてくる。常用漢字には新字体として俗字や略字などが少なからず含まれるため、その漢字を構成する基幹パーツの見え難いものも多い。これらの常用漢字の問題が解消され、合理的な文字体系として漢字が再制定されるなら、より整然とした「漢字系統樹」が編めるはずである。それを基に漢字文化圏の国々の漢字が真に国際文字として統一されることもあながち夢ではない。無論、我々が日常生活で使用する漢字は略字や異体字であっても一向に構わないが、正式な文書や学校教育で用いる正字は漢字文化圏に共通するものを各国共同で制定すればよい。今後目標とすべき一つは漢字文化圏に共通する合理的な漢字の制定、正字の統一である。

4 むすびにかえて

この章では、「むすび」にかえて、「漢字系統樹」を活かして開発された漢字学習教材を紹介する。なお、「漢字系統樹」を漢字教育に活かす方法については『JSL 漢字学習研究会誌第4号』に詳しく述べているので、ここではその要点を引用するに留める。

「漢字系統樹」が漢字理解、漢字教育あるいは学習の方法を考える上で極めて示唆に富み、有用な資料となることは前述の通りだが、それを活かして作成された漢字学習教材に漢字web教材「やさしい漢字」がある。web教材「やさしい漢字」は「漢字系統樹」を系統順に辿って漢字の創成物語を頭に描きながら漢字を学習できるように配慮された教材で、無料で利用できるウェブサイトによる教材である。

http://www.mdbj.co.jp/_kanji/

上記のサイトがその教材であるが、東京外国語大学留学生日本語教育センターの日本語教

科書「初級日本語」と「中級日本語」の各々に提出される漢字、768 字と 494 字を漢字の系統順を可能な限り勘案して、学習順を定めている。各々の提出漢字は教科書によって初級と中級に分けられているが、双方の漢字を共通する漢字番号によって、No.1～768 と No.769～1262 と表示している。これによって日本の大学に留学する学生の学ぶべき日常語彙の漢字でなおかつ字形構造的に基幹的な初級漢字と大学での学生生活に必要な教養漢字が字形構造的にも積み上げ式に学習できる。

「やさしい漢字」は web 教材なので、いつでもどこでも学習できるのが何ととっても利点である。また、授業に用いる場合には、漢字のパーツパーツに三千年以上の歴史を遡って中国古代の社会や習俗、信仰の姿を透かし見ながら、映像や画像を駆使して漢字をイメージする練習を積むと良い。そうすることによって漢字に物語られる、神々を祭る儀式や神の降臨や神に捧げる犠牲やその祭肉にまつわる古代世界が自ずと読み解けるようになる。現代の科学一辺倒の世界を越えて自由に古代に思いを巡らせる、白川流に言えば「漢字の世界に遊ぶ」方法を会得するのである。

また、「漢字系統樹表 2800」にある各系統の字解、「漢字系統樹表 2800 解字」は後日（予定では来春）フリーサイトにて公開する予定である。

他にも、「漢字系統樹」を活かした、教師や上級者用の漢字学習指南書として「漢字イメージトレーニング 500」（三恵社）がある。

万病に効く万能薬など存在しないのと同様、あらゆる学習者に等しく最適最良の学習法や教材というものは存在しない。学習法や指導法、教材の理想的な有り様はあらゆる多様な学習者が各々に最適最良の学習法や教材を選べる多様性にある。「漢字系統樹」がその一様を担えるなら、それに優る喜びはない。

注.

¹ 「新漢英字典」の編者で、(株) 日中韓辞典研究所取締役社長。藤堂明保の字説に近い彼の分析によれば漢字を構成する最小単位となる基幹パーツは 308 という。

<参考文献>

白川静(1996)『字通』平凡社.

白川静(2001)『白川静著作集』平凡社.

白川静(2004)『新訂字統』平凡社.

善如寺俊幸(2007)「人の漢字系統樹」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 33 号』『アジア太平洋地域における日本語教育』香港日本語教育研究会.

善如寺俊幸(2008)「又の漢字系統樹」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 34/35 号』『柏崎雅世教授退職記念論集』ひつじ書房.

善如寺俊幸(2010)『漢字イメージトレーニング 500』三恵社.

善如寺俊幸(2012)「漢字系統樹と漢字イメージトレーニング」『JSL 漢字学習研究会誌』4, pp.1-8.

善如寺俊幸(2015)「漢字系統樹表 2800」『JSL 漢字学習研究会誌』7, pp.37-43.

ハルペン・ジャック(Jack HALPERN)(1990)『新漢英字典』研究社.

諸橋轍次他(1982)『広漢和辞典』大修館書店.

段玉裁(1993 年版)『説文解字注』上海古籍出版社.

許慎(中華民国 75 年版)『説文解字真本』台湾中華書局.

逆引き辞書の作成を可能にする対訳辞書編集システムの構築

川村 よし子
東京国際大学

要旨

本研究の目的は、逆引き辞書の作成を視野に入れた対訳日本語辞書編集システムの構築にある。この編集システムを活用して対訳辞書を完成させることによって、世界各国の日本語学習者に自らの母語で書かれた日本語辞書の提供が可能となる。各国語版の辞書編集者は、日本語および英訳を参照しながら、各国語版の訳語を入力するだけで、それぞれの言語版の対訳辞書が完成する。日本語が多義の場合には、意味を特定するための注釈が付加されているため、注釈をもとに訳語を選択すれば、多義語の編集も容易に行える。これらの注釈は、対訳辞書を利用する学習者にも役立つばかりでなく、逆引き辞書作成にも、大きな意味を持つ。本研究によって完成した辞書編集システムは Web 上で公開し、世界各国の辞書編集者が無償で利用できる形で提供する。また、この辞書編集システムによって作成された辞書は『チュウ太の Web 辞書 (<http://chuta.jp/>)』に搭載し公開する予定である。

【キーワード】 対訳日本語辞書、逆引き辞書、辞書編集、読解支援、日本語学習環境

1 研究の目的

本研究の目的は、逆引き辞書の作成を視野に入れた対訳日本語辞書編集システムの構築にある。この編集システムを活用して対訳辞書を完成させることによって、世界各国の日本語学習者に自らの母語から日本語を調べることも可能な辞書の提供が可能となる。

近年、スマートフォン等の普及によって Web 環境は大きく変化し、多様な言語学習用のアプリが開発されている。日本語教育の分野でも、各種のアプリを活用した学習が可能になった。しかし、無償で利用できる辞書や翻訳ツールは、英語を媒介にして作成されているものも多く、提供されている辞書情報や翻訳結果には誤りも多い。そのため、英語圏以外の学習者にとっては、日本語学習に適した母語で書かれた辞書が少ないというのが実情である。

一方、2003 年から Web 上で公開している多言語版の日本語辞書『チュウ太の Web 辞書』(川村 2009) は、入力された文章に含まれる単語の辞書引きが自動で行える仕組みを備えている。すでに、英語、ベトナム語、ロシア語、スロヴェニア語、ハンガリー語版の日本語辞書の編集は完了し、日本語学習者に有用な読解支援環境を提供している。ところが、各国語版の日本語辞書作成にあたっては、語義だけでなく、語義ごとにつけられた例文をそれぞれの言語に訳す必要があるため、編集作業が思うように進まないという言語も多い。また、各国の学習者からは、母語で書かれた日本語辞書だけでなく、母語から日本語を調べることができる逆引き辞書がほしいという希望も多い。そこで、本研究では、逆引き辞書の作成を視野に入れて、多義語情報に配慮した簡易版の辞書編集システムを構築することにした。

2 辞書編集システムの概要

2.1 辞書編集システム

各国語版の辞書編集者は、日本語および英訳を参照しながら、各国語版の訳語を入力するだけで、それぞれの言語版の対訳辞書が完成する。本研究で開発する辞書は、基本的には1語1訳の簡易版の辞書である。辞書編集者は事前登録が必要である。対訳辞書の翻訳、校正等の編集作業は、すべて Web 経由でダウンロードした辞書ファイルをもとに行う。

2.2 各言語版の日本語辞書の作成

各言語版の辞書を作成するには、Web 経由で辞書ファイルをダウンロードする。図1が各言語の編集者用画面である。

The screenshot shows a web interface for a dictionary editing system. At the top, it says 'chuta-minidic asynchronous editing system' and 'ようこそ, trenchkさん' (Welcome, trenchk-san) with a 'ログアウト' (Logout) button. The main heading is '翻訳者のダッシュボード' (Translator's Dashboard). Under '翻訳作業' (Translation Work), there are two steps: 1. '訳すべき単語のリストを取得し、翻訳します' (Get the list of words to be translated and translate them) and 2. '訳したリストを指定してコミットします' (Commit the translated list). Below step 1, there is a dropdown for '受け取る単語の行数' (Number of rows to receive words) set to '50行' (50 rows), and a button '50行の翻訳用単語リストを受け取る' (Receive 50-row translation word list). Below step 2, there is a button '参照...' (Reference...) and a button '翻訳用単語リストをコミットする' (Commit translation word list). Under 'treの翻訳状況' (tre's translation status), there is a section '全体の翻訳状況' (Overall translation status) with a list: '0%の単語が校正済(proofed)です。', '0.7%の単語が誰かによって翻訳(edited)されました。', '0.5%の単語が誰かの担当(editing)になっています。', and '98.8%の単語がまだ誰も手を付けていません。'. Below this, there is a section 'trenchkの翻訳状況' (trenchk's translation status) with a table showing '現在翻訳中' (Currently translating) as 0個, '翻訳済' (Translated) as 79個, and '校正済' (Proofed) as 4個.

図1 辞書編集システムの翻訳者用画面

辞書の編集は、翻訳と校正を別々に行えるよう、翻訳者用画面と校正者用画面とが分かれている。また、翻訳作業では、複数の翻訳者が分担して作業できるように、システムが自動で辞書ファイルを分割して配布する仕組みになっている。辞書ファイルをダウンロードするには、画面中央左の「翻訳用単語リストを受け取る」のボタンをクリックする。分割された単語リストのデフォルト値は50単語に指定されているが、1回にダウンロードできる単語数は、翻訳者が自由に設定可能である。

画面下には言語ごとの編集状況および当該翻訳者の作業状況が示されている。図1では、辞書翻訳者である trenchk（仮名）さんが、すでに79語の翻訳を完了し、さらに、そのうち4語の校正が終了していることを示している。

図2がダウンロードされた各言語版の辞書編集用単語リストの一部である。見出し語とその読み、さらに英訳、異表記、品詞等が記載されている。

単語ID	級	見出し語	読み	訳語	備考	英語	異表記	品詞
191	4	甘い	あまい			sweet	甘い	形容詞-自立-**-*-形容詞・
192	1	甘える	あまえる			to depend on	あまえる	動詞-自立-**-*-一段
193	1	雨具	あまぐ			rain wear	雨具	名詞-一般-**-*-
194	1	甘口	あまくち			mild/sweet	甘口	名詞-一般-**-*-
195	1	アマチュア	あまちゅあ			amateur	アマチュア	名詞-一般-**-*-
196	2	雨戸	あまど			rain shutter	雨戸	名詞-一般-**-*-
197	2	甘やかす	あまやかす			to indulge/to pamper	甘やかす	動詞-自立-**-*-五段・サ行
198	4	余り	あまり			left over/remainder	余り/あまり	名詞-一般-**-*-
199	2	余る	あまる			to remain	あまる	動詞-自立-**-*-五段・ラ行
200	1	網	あみ			net	網	名詞-一般-**-*-
201	2	編み物	あみもの			knitting	編み物/編物	名詞-一般-**-*-
202	2	編む	あむ			to knit	あむ	動詞-自立-**-*-五段・マ行
203	4	飴	あめ			candy	飴/アメ	名詞-一般-**-*-
204	4	雨	あめ			rain	雨	名詞-一般-**-*-
205	3	アメリカ	あめりか			America	アメリカ	名詞-固有名詞-地域-一般-
206	2	危うい	あやうい			dangerous/unsafe	危うい/あやうい	形容詞-自立-**-*-形容詞・
207	2	怪しい	あやしい			strange/suspicious	怪しい/あやしい	形容詞-自立-**-*-形容詞・
208	1	操る	あやつる			to manage/to control	操る/あやつる	動詞-自立-**-*-五段・ラ行
209	1	操れる	あやつれる			can control	操れる/あやつれる	動詞-自立-**-*-一段
210	1	危ぶむ	あやぶむ			to be afraid of/to have doubts	危ぶむ/あやぶむ	動詞-自立-**-*-五段・マ行
211	1	あやふや	あやふや			uncertain	あやふや	名詞-形容動詞語幹-**-*-
212	1	過ち	あやまち			mistake	過ち	名詞-一般-**-*-
213	2	誤り	あやまり			mistake	誤り	名詞-一般-**-*-
214	1	誤まる	あやまる			to make a mistake	誤まる/誤る	動詞-自立-**-*-五段・ラ行
215	3	謝まる	あやまる			to apologize	謝まる/謝る	動詞-自立-**-*-五段・ラ行

図2 ダウンロードした辞書編集用単語リスト（一部）

各言語版の辞書編集者が入力可能なのは、訳語と備考欄のみである。訳語は、各見出し語に対して、基本的には1語1訳の形で入力するが、複数の訳語が必要な場合には「/（半角スラッシュ）」で区切って併記する。また編集の際に疑問、問題等があれば、備考欄に記載する。図3は、訳語の入力が完了した単語リストである。

単語ID	級	見出し語	読み	訳語	備考	英語	異表記	品詞
191	4	甘い	あまい	หวาน		sweet	甘い	形容詞-自立-**-*-形容詞・
192	1	甘える	あまえる	อ่อน/พาดาน...		to depend on	あまえる	動詞-自立-**-*-一段
193	1	雨具	あまぐ	อุปกรณ์กันฝน		rain wear	雨具	名詞-一般-**-*-
194	1	甘口	あまくち	รสออกหวาน		mild/sweet	甘口	名詞-一般-**-*-
195	1	アマチュア	あまちゅあ	มือสมัครเล่น		amateur	アマチュア	名詞-一般-**-*-
196	2	雨戸	あまど	บานเกล็ดหน้าต่าง		rain shutter	雨戸	名詞-一般-**-*-
197	2	甘やかす	あまやかす	เลี้ยงดูแบบตามใจ		to indulge/to pamper	甘やかす	動詞-自立-**-*-五段・サ行
198	4	余り	あまり	ของเหลือ		left over/remainder	余り/あまり	名詞-一般-**-*-
199	2	余る	あまる	เหลืออยู่		to remain	あまる	動詞-自立-**-*-五段・ラ行
200	1	網	あみ	ตาข่าย		net	網	名詞-一般-**-*-
201	2	編み物	あみもの	งานถักไหมพรม		knitting	編み物/編物	名詞-一般-**-*-
202	2	編む	あむ	ถัก		to knit	あむ	動詞-自立-**-*-五段・マ行
203	4	飴	あめ	ลูกกวาด/ลูกอม		candy	飴/アメ	名詞-一般-**-*-
204	4	雨	あめ	ฝน		rain	雨	名詞-一般-**-*-
205	3	アメリカ	あめりか	อเมริกา		America	アメリカ	名詞-固有名詞-地域-一般-
206	2	危うい	あやうい	อันตราย		dangerous/unsafe	危うい/あやうい	形容詞-自立-**-*-形容詞・
207	2	怪しい	あやしい	น่าสงสัย/มีพิธี		strange/suspicious	怪しい/あやしい	形容詞-自立-**-*-形容詞・
208	1	操る	あやつる	บงการอยู่เบื้องหลัง		to manage/to control	操る/あやつる	動詞-自立-**-*-五段・ラ行
209	1	操れる	あやつれる	หากรัดกุม/จิตใจสงบ		can control	操れる/あやつれる	動詞-自立-**-*-一段
210	1	危ぶむ	あやぶむ	คลุมเครือ		to be afraid of/to have doubts	危ぶむ/あやぶむ	動詞-自立-**-*-五段・マ行
211	1	あやふや	あやふや	ความผิดพลาด		uncertain	あやふや	名詞-形容動詞語幹-**-*-
212	1	過ち	あやまち	ข้อผิดพลาด		mistake	過ち	名詞-一般-**-*-
213	2	誤り	あやまり	ทำผิด		mistake	誤り	名詞-一般-**-*-
214	1	誤まる	あやまる	ขอโทษ		to make a mistake	誤まる/誤る	動詞-自立-**-*-五段・ラ行
215	3	謝まる	あやまる	ขออภัย/ขอโทษ		to apologize	謝まる/謝る	動詞-自立-**-*-五段・ラ行

図3 訳語の入力が完了した単語リスト

翻訳を終えた単語リストは、編集システム経由でアップロードする。一部のみ翻訳を終えた段階でのアップロードも可能だが、受け取った単語リストのすべての単語の翻訳が終

わっていないければ、新しいファイルは取得できない。ただし、放棄したい単語がある場合には、訳語欄に「///（半角スラッシュ 3 つ）」を入力することによって、その単語が担当リストから削除される仕組みになっている。

2.3 各言語版の日本語辞書の校正

作成された各言語版の辞書の校正についても、Web 経由でファイルをダウンロードして行う。校正者用の画面中央の「校正・確認用単語リストを受け取る」のボタンをクリックすれば、翻訳済みの全単語のリストを受け取ることが出来る。校正者は、辞書ファイルの訳語欄の翻訳が、以下の基準通りに行われているかチェックし、問題があれば修正する。

＜翻訳方法＞

- ・基本的には 1 語 1 訳とする。訳語が複数候補考えられる場合には、複数入力も可。
- ・語が複数の場合には、/（半角スラッシュ）で区切る。スラッシュの前後には空白なし。
- ・最も代表的な訳語を先頭に置く。特に、逆引きの時に活用可能なものを先頭に置く。

＜例＞ 見出し語：明るい 英語：bright/clear

見出し語：遊び 英語：play/a game

・同じ見出し語で複数の品詞が考えられる時は、品詞欄を参照して訳語を決定する
校正終了後は、校正者用画面から校正終了ファイルを指定し、「校正・確認用単語リストをコミットする」のボタンをクリックしてアップロードする。

以上のような一連の編集作業を終えて完成された各国語版の日本語辞書は、『チュウ太の Web 辞書』に搭載する。これによって、学習者の母語による読解学習支援が可能になる。

3 逆引き辞書作成の問題点

上述した通り、本システムを利用して辞書編集を進めることで、読解支援のための環境は、より整ったものになっていくが、世界各国の日本語学習者からは、自らの母語から日本語を調べたいという要望も多い。そこで、完成した各国語版の日本語辞書をもとに、逆引き辞書の作成を試みることにした。その結果、次のような問題点が明らかになった。

㊦ サ変動詞・形容動詞

『チュウ太の Web 辞書』に搭載されている辞書引きツールでは、形態素解析に MeCab（工藤 2006）を利用している。そのため、サ変動詞・形容動詞の見出し語は、語幹のみの形になっている。その結果、各国語に訳語を入力する際、サ変動詞・形容動詞の訳語として、名詞の意味で訳している場合と、動詞や形容詞として訳している場合がある。

㊦ 多義語

前述した通り、今回の辞書作成では、1 語 1 訳を基本としている。例外的に、複数の意味がある場合には、「/（半角スラッシュ）」で区切って併記しているが、それによって、逆引きにした場合、日本語見出し語が本義とならないケースが生じてくる。

＜例＞ 合う to match/to harmonize/to fit

明るい bright/cheerful/be familiar with

上記の例は、英語の訳語の例だが、これらの訳語の第一義のみを採用し、第二義以下をすべて削除してしまうわけにはいかない。その一方で、第二義以下を逆引きの見出し語とした場合、各々の単語の日本語訳として、元の日本語の見出し語は必ずしも適切ではない。

③ 英訳との意味のずれ

リストには翻訳の補助用に英語の訳語が添えてある。ところが、このリストのまま逆引き辞書を作成してしまうと、新たに作成された見出し語と元の日本語の見出し語に添えられた英訳との間で意味のずれが生じてしまうことがある。

以上のような問題を解決するために、新しい形の単語リストを作成することにした。

4 逆引き辞書作成を可能にする対訳辞書システムの構築

新しい単語リストでは、上述した問題を次のような形で解決することにした。

① サ変動詞・形容動詞

見出し語として、語幹だけでなく「する」「な」をつけた形を収録する。その結果、辞書項目として、サ変動詞語幹と「サ変動詞+する」、形容動詞語幹と「形容動詞+な」をそれぞれ別に立てることにした。ただし、サ変動詞と形容動詞の語幹がそれぞれ名詞として使われることがほとんどない場合には、「する」「な」とつけた形のみを見出し語にした。

⊗ 多義語と英訳

複数の意味がある場合、次のように、意味の違いを（ ）内に示したものを見出し語に添えることにした。また英訳についても各々の意味の違いにあわせた英訳にした。

- <例1> 合う（一致する） to match
 合う（調和する） to harmonize
 合う（フィットする） to fit
- <例2> 明るい bright
 明るい（性格） cheerful
 明るい（よく知っている） be familiar with

③ 用例

新たに「用例」欄を設け、（ ）内の説明だけでは多義語の意味が分かりにくい場合、より詳しい説明やその語が使われる文脈を用例欄に記載できるようにした。

以上のようにして、作成した単語リストは次のような形になった。

単語ID	見出し語	訳語	英語	備考(コメント)	用例など(参考)	見出し語読み	異表記	品詞
1100	愛想		amiable/sociable			あいそ	愛想	名詞-一般-***
1200	間(場所)		space			あいだ	間	名詞-一般-***
1201	間(期間)		interval		夏休みの間	あいだ		
1300	関係		relationship			あいだがら	関係	名詞-一般-***
1400	相次ぐ		to continue			あいつぐ	相次ぐ/あいつぐ	動詞-自立-***-五段・カ
1500	相手(試合の)		opponent			あいて	相手	名詞-一般-***
1501	相手		partner			あいて	相手	名詞-一般-***
1600	アイデア		idea			あいであ	アイデア/アイ	名詞-一般-***
1700	生憎		unfortunately			あいにく	あいにく/生憎	副詞-助詞類接続-***
1800	合間		interval			あいま	合間	名詞-一般-***
1900	曖昧		vagueness			あいまい	あいまい/曖昧	名詞-形容動詞語幹-***
1905	曖昧な		vague			あいまいな	曖昧な	名詞-形容動詞語幹-***
2000	相まつ		interact			あいまつ	あいまつ/相俟	動詞-自立-***-五段・カ
2100	あいまって		together with			あいまって	あいまって/相俟	副詞-一般-***
2200	アイロン		iron			あいろん	アイロン	名詞-一般-***
2300	会う		to meet			あう	会う/逢う	動詞-自立-***-五段・カ
2400	合う(一致する)		to match		意見が合う	あう	あう/合う	動詞-自立-***-五段・カ
2401	合う(調和する)		to harmonize		ネクタイとシャツが	あう		
2402	合う(フィットする)		to fit		サイズが合う、靴が	あう		

図4 逆引き辞書作成に配慮した翻訳用単語リスト

辞書編集者は、これまで同様 Web 経由で翻訳用単語リストを受け取る。対訳リストの作成にあたっては次のようなルールに従う。

- ①「日本語見出し語」の語が不要の場合、あるいは、あてはまる訳語が存在しない場合：
⇒備考欄に「×」印を入れる。
- ② 見出し語の変更が必要な場合：
⇒変更提案を備考欄に記入する。
- ③ 複数の訳語が必要となる場合：
⇒新たに見出し語を立て、区別するための説明を（ ）内に加える。
＜例＞「おば」：父母の姉と父母の妹とで単語が違う場合
おば（父母の姉） asdfg
おば（父母の妹） qwert
- ④ 同じ意味で複数の訳語がある場合：
⇒例外的に「/」（半角スラッシュ）で区切って訳語欄に併記する。

以上のルールに従って翻訳を終えたファイルは Web 経由でアップロードする。その後の校正作業についてもこれまでと同じ形で Web を経由して行う。以上の一連の作業によって、逆引き辞書の作成が可能な対訳辞書が完成する。

5 対訳辞書の活用

この逆引き辞書の作成が可能な対訳辞書については、現在、マレー語、インドネシア語で編集が進められている。完成した日マレー英辞書、日インドネシア英辞書を元に、逆引き辞書を作成する予定である。すべての編集および校正が完了した時点で、『チュウ太の Web 辞書』に、逆引き辞書も含めて搭載する。これによって、日本語と翻訳語の両方向から対訳辞書が引けるようになり、母語からも日本語を調べられるツールがほしいという学習者の期待に応えることが可能になる。

また、本研究によって完成した辞書は、ネットに依存しない形の対訳辞書としての活用も可能であり、紙辞書あるいは電子辞書の形で学習者に提供することも可能である。インターネット環境が整備されていない地域だけでなく、ネットが使えない状況等でも、簡便に母語を媒介に日本語と翻訳語の両方向からの辞書が引きたいという需要は根強くある。その意味でも今回開発を進めている辞書編集システムは役立つものと思われる。

本システムによって編集した対訳辞書をもとに作成した逆引き辞書の精度については、今後、詳しく検証していく予定である。

謝辞：本研究の一部は、平成 27 年度科学研究費基盤(B)課題番号 15H03219 によるものである。対訳辞書編集システムの開発に関しては、筑波大学の川上大樹氏および小林秀和氏の協力を得た。また、各辞書の開発は、チュウ太プロジェクトメンバーとの連携によるものである。ここに記して感謝の意を表する。

＜参考文献＞

川村よし子 (2009) 川村よし子 (2009)『チュウ太の虎の巻』くろしお出版
 工藤拓 (2006) MeCab: Yet Another Part-of-Speech and Morphological Analyzer,
<http://mecab.sourceforge.net> (2015 年 11 月 10 日閲覧)

日本語母語話者と日本語学習者における

カタカナ語の使用についての研究

池谷 知子、久津木 文
神戸松蔭女子学院大学

要旨

日本語を学ぶ外国人が苦勞するものとして「日本語の中のカタカナ」が挙げられる。本研究は英語を母語とする日本語学習者 53 名に対して、カタカナ語と非カタカナ語の使い分けの調査¹を行った。また、同時に同じ調査を日本人母語話者 30 名にも行った。この 2 つの結果を比較し、日本語学習者の日本語のレベル（初級～上級）が上がるにしたがって、日本語母語話者の使い分けに近づいていくのかどうかについて考察を行った。その結果、初級の段階でもカタカナ語と非カタカナ語の使い分けが日本語学習者と同じグループ、レベルが上がるにつれて日本語母語話者と近づいていくグループ、上級でも使い分けが混乱しているグループという 3 つのタイプにわけられることが分かった。

【キーワード】カタカナ語、非カタカナ語、使い分け、日本語母語話者、日本語学習者

1 はじめに

鳥飼（2007）などでも指摘されているように、日本語を学ぶ外国人が苦勞することとして「日本語の中のカタカナ」が挙げられる。外来語はそもそも外国から来たものであるので、日本人からすると、それがわかりにくいというのは意外に思うかもしれない。しかし、日本人が英語を学ぶ時に、カタカナ語と英語のズレが問題になることが指摘されている。

1.1 「鮭」なのか「サーモン」なのか

まず、議論の始めとして「鮭」「サーモン」「salmon」の違いを辞書で確認する。

●広辞苑第 5 版●

さけ【鮭】…広義にはサケ目サケ科のサケ・ベニザケ・ギンザケ・マスの一部などの総称。

サーモン【salmon】…鮭（さけ）

●ランダムハウス英和辞典第 2 版●

salmon… (1)サケ科の *Oncorhynchus*

(2)サケ科 *Salmon* 属の数種の食用魚の総称

英語の salmon はヒメマスなどの小さいものも含まれるが、日本語のサーモンには含まれない。また、何故か寿司ネタに使われる時に鮭はサーモンと呼ばれる。英語を母語とする日本語学習者が、日本語のサーモンを学ぶとき、自分の知っている原語の salmon とカタカ

¹ この論文は日本私立学校振興共済事業団から平成 24 年度～26 年度学術研究振興資金援助を受けた「日本語学習者におけるカタカナ外来語の理解についての研究」（研究代表者：久津木文）の調査結果の一部である。

ナ語のサーモンとが異なることが大きな問題になる。更に鮭とサーモンの使い分けも問題になってくる。なぜなら、寿司ネタにされるときは、日本的なものにも関わらず「鮭」ではなく「サーモン」と呼ばれたり、洋食であっても「鮭のフライ」と呼ばれたりするからである。

本研究では、主に英語を母語とする日本語学習者を研究対象とするため、取り扱うカタカナ語も英語起源のカタカナ語のみとする。よって、本発表でのカタカナ語とは「(英語に由来し、カタカナで表記される) 外来語」と定義する。そして、それ以外の和語、漢語をあわせたものを、非カタカナ語とする。

2 池谷・久津木 (2014) の調査概要

この調査の目的は、英語を母語とする日本語学習者がカタカナ語と非カタカナ語をどのように使い分けしているのかを調査することであった。また、同時に日本語母語話者もカタカナ語と非カタカナ語をどのように使い分けしているのかを調査した。調査対象とする語は池谷・前年の2012年の予備調査から絞り込んだ単語である。(詳細は池谷・久津木(2013)、久津木・池谷(2013)、池谷・久津木(2014)を参照のこと)

- ① 英語を母語とする日本語学習者 53 名と日本語母語話者 30 名に対して 6 つのカテゴリーからなるカタカナ語と非カタカナ語の使い分けを調査する。
- ② 1 つのカテゴリーは、そのカテゴリーに属するとされる 5 枚の写真刺激で構成される(計 30 枚の写真刺激を使用)。それを見て、その対象物をランダムに提示しそれを「カタカナ語」で言うのか、「非カタカナ語」で言うかを確認する質問を行う。つまり、1 枚の写真がカタカナ語と非カタカナ語で 2 回使われる。

<表 1> 調査した 6 つのカテゴリー

カテゴリー 1 Bottle ボトルと瓶	カテゴリー 2 Brush ブラシと筆
カテゴリー 3 Glove グローブと手袋	カテゴリー 4 Potato ポテトとじゃが芋
カテゴリー 5 Tea ティーとお茶	カテゴリー 6 Ticket チケットと券

被験者は写真刺激を見て、それをカタカナ語で呼ぶか、非カタカナ語で呼ぶかを、直感に従いリッカート法による 4 段階の確信度で回答する。非カタカナ語の単語を尋ねる時に、それを英語のオリジナルの単語でも呼ぶことをできるのかも確認した。

<回答の選択肢>

- 1 Never (まったく**を使わない)
- 2 Sometimes(どちらかという**を使わない)
- 3 Often (どちらかと言う**を使う)
- 4 Always (常に**を使う)

「Never」や「Sometimes」が多いと、その単語を「使わない」という否定的な傾向になり、「Always」や「Often」が多いと、その単語を「使う」という肯定的な傾向になる。

3 被験者

日本語母語話者の被験者は30名で、K市の女子大において2012年に調査を実施した。英語を母語とする日本語学習者は53名（男性17名 女性36名）で、2013年に調査を実施した。日本語のレベルは自己申告であるが初級が12人、中級が32人、上級が9人であった。アンケートにはJLPTやOPIなど公的な日本語のテストを受けたことがある場合は記入してもらったが、普段、海外で学んでいる学習者なので少数であった。

アンケートは対面で用紙を配布して行った。なお、アンケートは日本語教育学会の倫理規定に基づき、個人情報に配慮して行い、それをデータ化した。日本語母語話者、日本語学習者の母数が異なるため、それぞれの数字はパーセンテージに換算して取り扱う。

以下、6つのカテゴリーが3つのタイプにわかれることを検証していく。よって、1つのタイプに2つのカテゴリーのデータがあるが、紙面の都合で、2つのうちの代表的な1つのデータのみ提示する。提示したデータは冒頭の★印で示す。

4 カタカナ語と非カタカナ語の使い分けと日本語レベルの関係

4.1 タイプI：理解しやすいタイプ

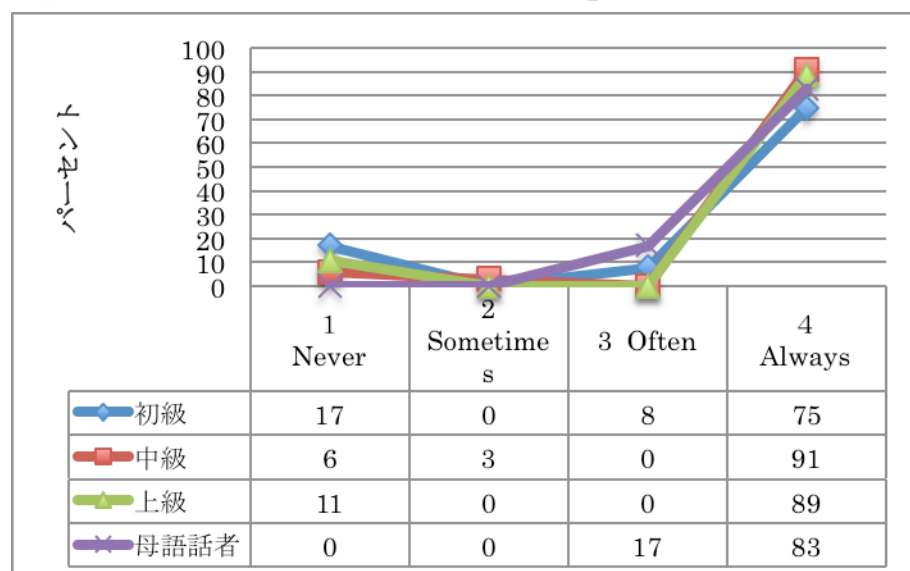
＝カタカナ語と非カタカナ語の指示対象が別になっており、カタカナ語が有標なもの

カテゴリー3 Glove グローブと手袋

★カテゴリー4 Potato ポテトとじゃが芋

これらのタイプは初級、中級、上級のレベルが関係なく、日本語母語話者と同じ理解のパターンを示す。カテゴリー4のポテトとじゃが芋を例としてあげる。

＜表2＞細切りにした揚げた芋に「ポテト」を使うかという質問の答え



英語では細切りにして揚げた芋はFrench fryあるいはFritesと呼ばれ、ポテトと呼ばれることはない。それにも関わらず、データを見ると、日本語では「ポテト」と呼ぶことを初級の学習者でも知っていることを示している。その理由として、この調査は短期プログラムで来日中の学習者を被験者として行ったため、日本にいる間にファーストフードに触れ

る機会があったことが予想される。このタイプⅠはカタカナで表されるものが有標な物で、手袋とグローブ、ジャガ芋とポテトのように、非カタカナ語とカタカナ語が相補的に存在しており、指示対象が重なることはない。そのため、理解しやすい使い分けとなっている。

4.2 タイプⅡ：使い分けの基準がわかれば理解しやすいタイプ

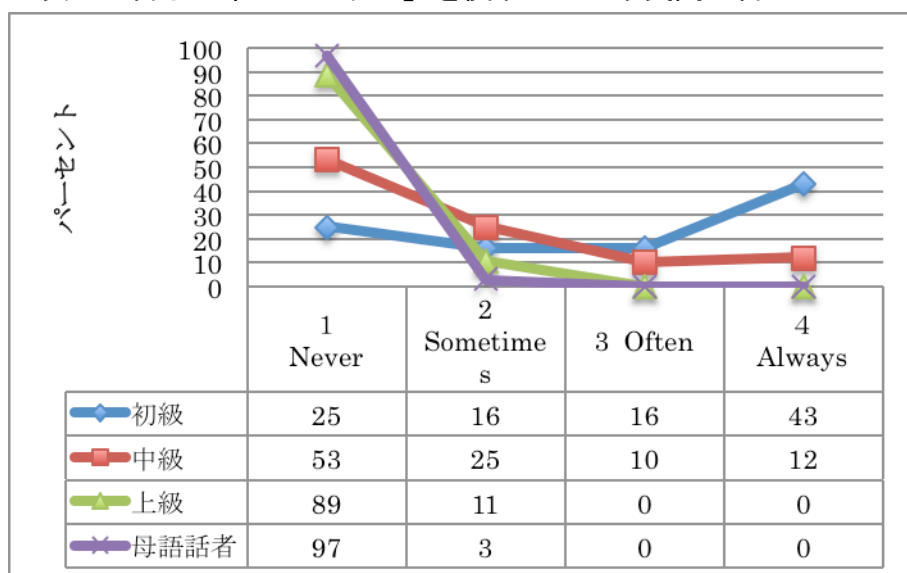
＝材質や形態、使用方法などで使い分けがされているもの

カテゴリー1 Bottle ボトルと瓶

★カテゴリー2 Brush ブラシと筆

タイプⅡは使い分けの基準がタイプⅠより複雑で、カタカナ語と非カタカナ語の使い分けに独特の基準があるものである。その基準がわかっているかどうか1つのカギになるため、上級に近づくほど、日本語母語話者と同じようなパターンを示していく。カテゴリー2の筆とブラシを例としてあげる。

＜表3＞習字の筆に「ブラシ」を使うかという質問の答え



これをみると、上級の学習者と日本語母語話者がほぼ同じ傾向を示しており、習字の筆にはブラシは使わないと回答しているのに対して、初級や中級の学習者はブラシを使わないという回答が少なくなっており、「使う」という回答にちらばりがみえる。つまり、レベルが上がるに従って、脳内の意味カテゴリーが日本語母語話者に近づいていっているのである。「ブラシ」と「筆」の使い分けの可能性には以下の2つの可能性がある。

可能性1・・・日本的なものは「筆」、そのほかのものは「ブラシ」

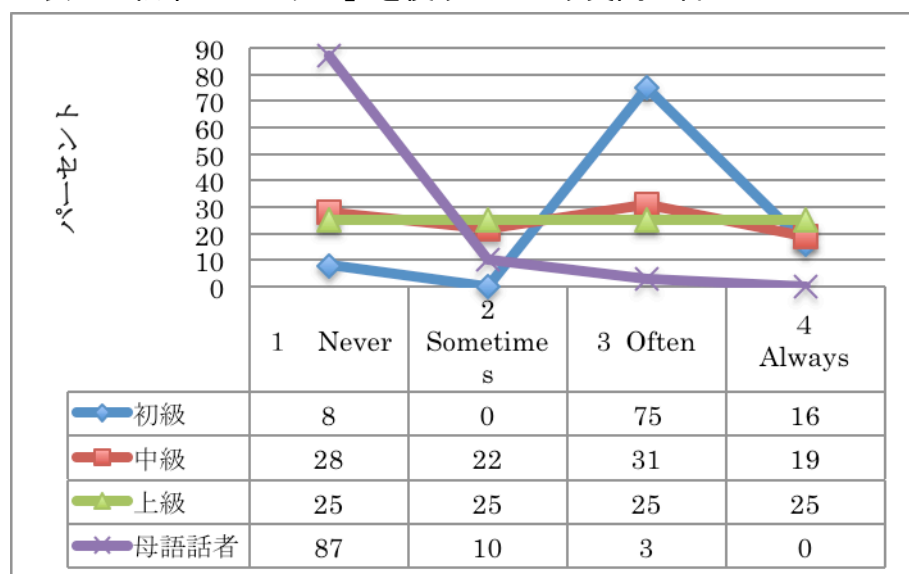
可能性2・・・毛先を下向きにしてそこに水気を含めた状態で使用するものは「筆」

毛先を上向きして、比較的水気が少ない状態で使用するものは「ブラシ」

それに関連する質問として、同じカテゴリーに属する「絵筆」の結果を＜表4＞で示す。筆とは対照的に絵筆に関しては、日本語母語話者と学習者の傾向が完全に異なっている。上級者の回答には山がないのは、すべての回答に分散したからである。これはつまり、絵筆に「ブラシ」を使ってもいいのか、使ってはいいのかわからない状態であることを示している。日本人母語話者で絵筆に「ブラシ」を使うという回答者は0%であったことを考えると、英語を母語とする日本語学習者は1つ目の可能性である日本的なものは「筆」、

そのほかのものは「ブラシ」という可能性1の使い分けの基準を適用していることがわかる。それに対して日本語母語話者は可能性2の使い分けの基準を適用している。ここからわかることは、日本語学習者は、日本人母語話者とは多少異なりながらも、それまでの経験や知識を活かして、語彙に関しても、一種、中間言語的な独自の基準を編み出し、カタカナ語と非カタカナ語の使い分けの判断をしているということである。

＜表4＞絵筆に「ブラシ」を使うかという質問の答え



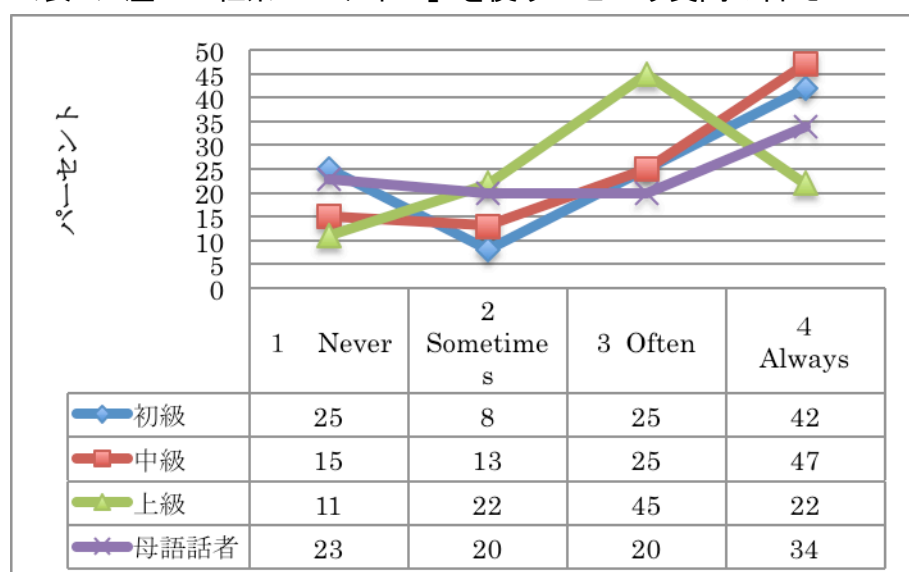
4.3 タイプⅢ：理解しにくいカタカナ語

＝一見、非常に意味がよく似ていて使い分けの基準を規則化しにくいもの

★カテゴリー5 Tea ティーとお茶

カテゴリー6 Ticket チケットと券

＜表5＞温かい紅茶に「ティー」を使うかという質問の答え



タイプⅡは、初級→中級→上級と日本学習が進むとともに、だんだん、日本語母語話者の理解に近づいて行くものであった。しかし、最期に考察するタイプⅢはこの傾向が見ら

れないものである。その例としてカテゴリー5のティーとお茶をあげる。

久津木・池谷(2013)の調査では日本語母語話者の結果では「茶⇒紅茶⇒様々なタイプのお茶 (=ティー)」という紅茶の中での意味のヒエラルキーが指摘されている。また、英語においてすべての対象物が一般的に *tea* と呼ばれるカテゴリーに入るものである。

温かい紅茶を何と呼ぶのかという質問に対しては、日本語話者はいつも「ティー」を使うという回答4が 34%だった。このように「ティー」と選びながらも、同じ写真に対して、これを何と呼びますかという自由記述では、「紅茶」という記述が 80%も見られた。一方で日本語学習者の場合、初級と中級の日本語学習者は「ティー」を使うことに肯定的な回答が多いが、上級の学習者は確信をもっていつも「ティー」を使うという回答4が 22%と大きく減少しており、グラフの傾向も日本語母語話者と異なっている。

その理由として、カタカナ語「ティー」の持つ独自性がある。日本人母語話者において、温かい紅茶に関しては、非カタカナ語を選好する傾向があった。それに対して、同じ紅茶でもそれを冷たくしたものはカタカナ語を選好する傾向があった。つまり、何をティーと呼び、何を紅茶というのかは、その対象物ごとに決まっており、そこには明確な規則が見だしにくい。なぜ、このような振る舞いをするのかを考えてみると、ティーは 1900 年代から日本に早くから外来語として輸入されたことが知られている。(当時の発音はチー) つまり、ティーは日本語として語彙化されているため、「グリーンティー」のように、抹茶の飲み物に対して使われるような新たな造語力まで獲得している。

これらのカタカナ語と非カタカナ語は排他的ではなく共存している。それらは慣習法的に対象物ごとに言い方が決まっているため、完璧に使い分けることは難しいが、逆にカタカナ語が日本語として語彙化しているため、「そばティー (そば茶?)」と言っても、コミュニケーション上の大きな弊害を引き起こさないのである。

日本人であっても揺れているこれらの使い分けを理解することは、日本語学習者にとってもは最も難しいことが予測される。

5 まとめ

以上、カタカナ語と非カタカナ語の使い分けについて、日本語母語話者と英語母語とする日本語学習者を比較した。初級の段階から使い分けができているものをレベルⅠ、レベルが上がるごとに日本語母語話者の使い分けに近づいていくものをレベルⅡ、上級になっても使い分けが混乱しているものをレベルⅢと、3つのレベルに分類し検証を行った。

<参考文献>

- 池谷知子・久津木文 (2013) 「英語を母語話者とする日本語学習者におけるカタカナ語の研究-Tea とティーとお茶は同じなのか-」『TALKS』16,21-36.神戸松蔭女子学院大学.
- 久津木文・池谷知子 (2013) 「日本語母語話者のカタカナ使用についての予備研究」『TALKS』16,37-50.神戸松蔭女子学院大学.
- 池谷知子・久津木文(2014) 「英語を母語話者とする日本語学習者におけるカタカナ語の研究Ⅱ-習得しやすいカタカナ語と習得しにくいカタカナ語」『TALKS』17,28-45.神戸松蔭女子学院大学.
- 陣内 正敬(2008) 「日本語学習者のカタカナ語意識とカタカナ語教育」『言語と文化』11号,47-60 関西学院大学.
- 鳥飼玖美子 (2007) 「カタカナ語に見る意味のずれ」『月刊言語』2007 年 6 月号,52-59.

現代日本語に於ける「もうける」の意味用法について

池田 諭

Université de Paris-Est (Marne-la-Vallée)

Lycée Jules Ferry (Coulommiers)

要旨

モウケルは他動詞とされ少なくとも3種の不均質な多義性を示すが、果たして同音意義語なのであろうか、それとも多義語なのだろうか。この違いは教育上でも重要なことと思われる。記述では同音意義語を疑い、形一つに対して操作が一つ定まる機能主義的立場を取り多義語とする分析を試みる。これによって表面上の意味変化が単一操作に還元され、観察される多義性は単一操作から文脈変化への適応によって記述されるだろう。最後に分析結果からの日本語教育へ応用可能性についても言及される。

【キーワード】 多義性、単一操作、同音意義語、多義語

1 はじめに

多義性の現象は多くの言語に見られ普遍的現象だと思われる。この多義性は多義語と同音意義語語に見られが、多義語と同音意義語はどう違うのだろうか。本稿では現代日本語のモウケルを例にこの多義性について考えたい。

2 意味用法の分類

現代日本語のモウケルでは次の様に3種類の意味用法が観察される。典型的な例文と制限を次に見られたい。

〔A〕 他動詞モウケル 設ける : 備えてこしらえる。しつらえる。

ヲ格がとる名詞は準備して作られる対象であり、対他性を示し、この性質の大小によって更に次の様に下位区分される。

(A-1) 建物、設備、組織、規則を作り備える、設置する。

(1) {事務所/支店/窓口/基準/規則/条件/委員会/文学賞} を {モウケル / 作る}

(2) 30歳までに自分の家を {?? モウケル/ 作る/ 建てる} つもりです。

ここでは対他性は大きく(1)では公の意味を持つまでもなる。(2)の制限はこの対他性がないことから発生すると考えられる。

(A-2) 将来の必要時のために前もって用意・準備する。

(3) {一席 / コーヒー / 食事} をモウケル

(4) {言い訳 / 口実 / 説明} をモウケル

ここではヲ格がとる名詞の対他性は対他人関係である。(4)では名詞の語彙中に対他性があるが、(3)では名詞にはこの対他性は含有されず、モウケルによって対他性が作られ

ていると考えられる。

〔B〕 他動詞モウケル 儲ける : 思いかげず、偶然に利益を得る、得をする。

ここでの特徴は偶然性にある。ヲ格がとる名詞は所有対象性はあるが、対他性はない。

(5) {宝くじ/株/競馬} で大金を {モウケタ/稼いだ}

偶然性を介して構築される得には次の例文の様に様々な得がある。

(6) 相手のエラーで1点モウケタ

(7) 近道をして10分モウケタ

(8) 同乗させてもらってモウケタ

〔C〕 他動詞モウケル 儲ける : 子供を作る

ヲ格がとる名詞にはある種の所有対象性があると思われる。ここで子孫を作ると言う意味があり、動物では不文になる様に思われる。

(9) 彼女は結婚で二児をモウケタ

(10)??犬が5匹の子犬をモウケタ

以上がモウケルの意味用法であるが、その派生形を次に示す。

〔D〕 自動詞形 モウカル 儲かる : 偶然に得をする

この形は〔B〕からの変換のみに可能であり、他の用法からの変換は不可能。

(11) {宝くじ/株/競馬} で大金 {をモウケタ/がモウカッタ}

(12) 相手のエラーで1点 {モウケタ/モウカッタ}

(13) 近道をして10分 {モウケタ/モウカッタ}

(14) 同乗させてもらって {モウケタ/モウカッタ}

〔E〕 名詞形 モウケ 設け 儲け

現代日本語では「儲け」は〔B〕の名詞形としてあり、常用外で〔C〕の意味でも存在する。更に「設け」は〔A〕で準備の意味でやはり常用外であるが観察される。

2 問題提起

モウケルの3種類の意味用法を見たが、この動詞は語彙単位として幾つあるのだろうか。

複数個あるとすると同音異義語になり、その根拠は次の2点である。先ず〔A〕〔B〕〔C〕での意味の不均質な分布である。更に〔D〕の自動詞形モウカルへの変換可能性が〔B〕だけに偏っていること。以上から〔A〕=〔C〕≠〔B〕または〔A〕≠〔B〕≠〔C〕となり少なくとも2種の語彙単位による同音異義語が考えられる。

語彙単位を1つとし、単一語彙による多義語として捉える可能性もあり、その根拠は次の2点である。先ず語源が同一であること。その形は「マウク」であり、「将来の為に準備する」¹などの意味があったようだ。次に3種類の意味用法に対して名詞形モウケが同一形で存在すること。

3 先行研究

残念ながら純粋な文法的現象と違って語彙の多義性は分析の対象になり難いらしくモウカルに関する纏まった言語学的記述は見つからなかった。また辞書の記述では、同一項目中に記述があるので、記述の語彙単位としては単一な様ではあるが、内容的には多義の意味を分類整理し個別に記述されているので複数のモウケルがあるかの様な印象を受ける。同音異義語なのか、それとも多義語なのか、明確化されていない様に思われる。

3 教育的側面

モウケルは中・上級での基本語の1つであり、普及度の高い『みんなの日本語 中級1』(2008)²で見られ、日本語能力試験では「儲ける」、「設ける」が夫々N2、N1の語彙リストにある。教育上では2つのアプローチが考えられる。

同音異義語の場合。語彙を3単位で教えるのは数が少ないので教育的には十分有効と思われる。学習者は夫々の語彙に対して表面上の意味を学習するだけで良い。大体の学習者及び教師はこの方法を取るのではないだろうか。

多義語の場合。語彙単位が1つ方が3つより便利である。しかし単一語彙だけの習得で済まない。この場合、意味の同一性を支える統一操作を分析で抽出しなければならないが、教育現場ではそんなことをしている暇もないし、また全ての日本語教師が分析ができる訳ではない。また統一操作が複雑で、その応用が教育的に逆効果になる恐れも考えられる。それでは百害あって一利なしの様な印象さえ与えるがどうして態々この方法を取るのか、と問われるだろう。それは記述はより経済的で統一的であった方がいいと言う一種の信念があるからである。以下の分析ではこの信念に従って進めるが、分析結果の日本語教育への応用例も統一記述後に示したい。

4 分析

4.1 分析装置と仮説

ここで名辞 X と名辞 Y の間の関係を LYONS(1970)³、BENVENISTE(1966), CULIOLI(1970)に従って次の様に定義する。

(15) 関係

X □ Y: X は Y から関係付けられる

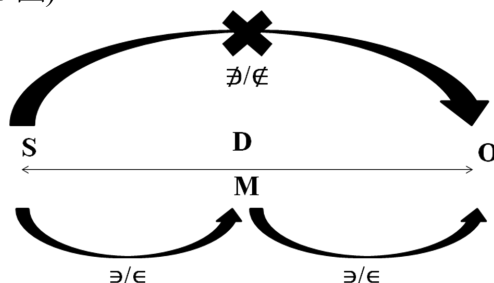
Y □ X: Y は X を関係づける

この関係を使ってモウケルの一般操作を次の様に提案し図示しよう。

(16) 仮定 「モウケル」の一般操作

主体 S と客体 O が距離 D をもって離れて置かれる。この距離 D によって主体 S と客体 O の間には直接的な関係は出来ない。主体 S は中間点 M を介して客体 O と間接的に関係を作る。

(16 図)



4.2 代表的な意味用法の記述

上記の仮定を基に代表的な意味用法だけ分析してみよう。

(A-1) 建物、設備、組織、規則を作り備える、設置する。

(17) 政府はこの問題の対処に特別委員会を設けた。

(18) 政府は特別委員会を設けてこの問題に対処した。

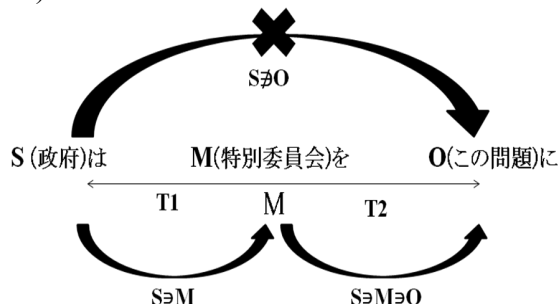
(17P) パラメーター: S=「政府」、O=「この問題」、M=「特別委員会」

間接的關係:「特別委員会」により構築

解釈 「政府」(S) と「この問題」(O) は時間空間的に離れて位置する (D)。「政府」(S) は直接的に「この問題」(O) に対処の關係を作ること($S \ni O$)が出来ない($S \not\ni O$)。そこで先ず第1時点(T1)で「特別委員会」(M)を作り($S \ni M$)、続く第2時点(T2)で、「特別委員会」(M) を介して間接的に「この問題」(O) に対処の關係を作る($S \ni M \ni O$)。尚 $T1 \neq T2$ 、 $T1 < T2$ 。以上の記述で「備えてこしらえる」の意味構築が明確になると思われる。

以上を以下に図示する。

(17 図)



この図でヲ格が M に現れ M が O に対して構築されている。このことがヲ格の名詞で觀察された対他性を説明すると思われる。

(A-2) 将来の必要時のために前もって用意・準備する。

(19) 若山さんはお客さんをもてなすために一席設けた。

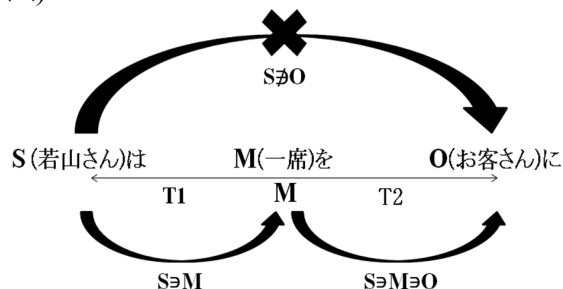
(20) 若山さんは一席設けて、お客さんをもてなした。

(19P) パラメーター: S=「若山さん」、O=「お客さん」、M=「一席」

間接的關係:「一席」により構築

解釈 (17)と同様の解釈が可能である。「若山さん」(S) と「お客さん」(O) は時間空間的に離れて位置する (D)。ここで「若山さん」(S) は直接的に、直ぐに、「お客さん」(O) をもてなしの關係を作ること($S \square O$)が出来ない($S \not\square O$)。そこで先ず第1時点(T1)で「一席」(M) を作り($S \square M$)、続く第2時点(T2)で、「一席」(M)を介して間接的に「お客さん」にもてなしの關係を作る($S \square M \square O$)。尚 $T1 \neq T2$ 、 $T1 < T2$ 。以上を図示すると次の通り。

(19 図)



[B] 思いがけず、偶然に利益を得る、得をする。

(21) 若山さんは {宝くじ/株/競馬} で大金を儲けた

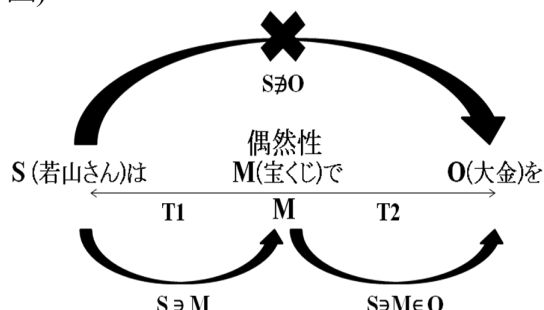
(21P) パラメーター: S=「若山さん」、O=「大金」、M=「 {宝くじ/株/競馬} 」

間接的關係:「 {宝くじ/株/競馬} での「偶然性」で構築

解釈 「若山さん」(S) から {宝くじ/株/競馬} (M) を介して大金 (O) への關係は直接的ではない($S \square O$)。この關係は間接的であり、この間接性は M に現れる偶然性から作られてい

ると考えられる。以上の構築を基に解釈すると「若山さん」(S)は第1時点(T1)で「宝くじ/株/競馬」(M)に参加し($S \ni M$)、続く第2時点(T2)で偶然に「大金」(O)を得る($S \ni O$)。この第2関係での関係記号の方向に特に注意されたい。尚ここでも $T1 \neq T2$ 、 $T1 < T2$ 。以上を以下に図示する。

(21 図)



〔C〕 子供を作る

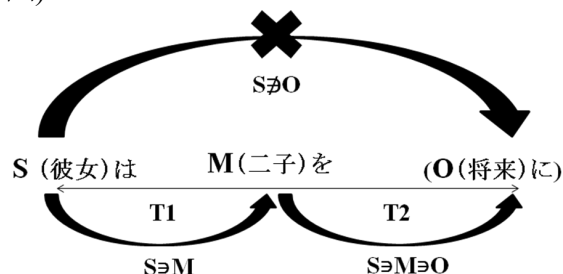
(22) 彼女は結婚で二児をモウケタ

(22P) パラメーター: S=「彼女」、O=「将来」(文中に現れない)、M=「二児」

間接的關係: 「二児」を得たことにより構築

解釈 「将来」(O) は時間的に離れて位置づけられている (D)。ここでは「彼女」(S) は直接的に、直ぐに、将来 (O) に対処すること ($S \ni O$) が出来ない($S \nexists O$)。彼女 (S) は先ず第1時点の結婚 (T1) で「二児」(M) を得た($S \ni M$) あとで、続く第2時点(T2) で、二児 (M) を介して間接的に将来 (O) に備える($S \ni M \ni O$)。これは語源⁴に近い解釈であり、将来の備えを意味する。以上を次に図示しよう。

(22 図)



4.2 自動詞形 モウカル

以上の記述から自動詞形モウカルへの変換が説明できないだろうか。この形は〔B〕からのみに可能なので〔B〕に特殊な構成があるものと考えられる。ここではヲ格はMではなくOに現れている。SM間の構築はSの直接介入を受けるが、MO間の構築はSはOに直接介入はできない。ヲ格の対象はOにあるためSの直接介入を受けず独立することになり、ここから自動詞形モウカルへの変換が可能になるのではないだろうか。

5 結論 日本語教育への応用可能性

モウケルは操作として同一と思われる。表面上に見られる不均質な意味は文脈変化に因っているものだと考えられる。モウケルの語彙単位は1つであり、統一的説明が可能だと考えたい。最後に日本語教育への可能な応用例として曖昧性を考えたい。次の例文を見られたい。

(23) 賞金をモウケル

ここで 同音異義語の立場に立つと(A-1)「賞金を設置する」と〔B〕「賞金を得て得をする」

の二つの解釈を二つの全く別々の語彙として説明しなければならない。しかし同一操作で多義語として捉えると二つの意味用法の違いはヲ格が M にあるか O にあるかで簡単に説明される。この様に説明すれば羅列された意味を単語別にただ覚えて来た学習者には思いがけない発見となり学習意欲の向上にも繋がるのではないかと思われる。

注.

¹ 『小学館 全文全訳古語辞典』(2008), P.1035。

² 第 10 課、P. 128 に「カラオケを発明した人が特許をとっていたら 100 億円は儲けたはずです」

³ 第 8 章 4 節に詳しい。

⁴ 『小学館 全文全訳古語辞典』(2008), P. 1035 に「儲けの君」と言う表現があり「次代の天皇として用意された皇子。皇太子」を指す。

<参考文献>

Benvéniste, E. (1966) « Être » et « avoir » dans la fonction linguistique. *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard : 186-207.

Culioli, A. Fuchs, C. Pêcheux, M. (1970) Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage. *Document de linguistique Quantitative*, no 7, Université de Paris 6.

Claude Lévi-Strauss, C. (1968) *Les Structures élémentaires de la parenté*, La Haye-Paris, Mouton

Lyons, J. (1970) *Linguistique Générale*, Paris, Larousse.

辞書

『古語大辞典』(1983) 小学館 初版 第一刷

『角川古語大辞典』(1999) 第 5 巻 角川書店 初版

『三省堂 詳説古語辞典』(2000) 三省堂 第一刷

『新訂字訓』(2005) 平凡社 初版

『日本語語源大辞典』(2005) 小学館 初版 第一刷

『最新全訳古語辞典』(2006) 東京書籍 初版 第一刷

『旺文社 古語辞典』(2008) 旺文社 第十版

『小学館 全文全訳古語辞典』(2008) 小学館 初版 第四刷

日本語教科書

『みんなの日本語 中級本冊 1』 (2008) スリーエーネットワーク

中級以上の日本語学習者に対する

アカデミック・ライティングのための日本語文法教育

—引用動詞を用いた意見述べの文末表現をめぐって—

小森 万里
大阪大学

要旨

本稿は、引用動詞を用いた意見述べの表現「と思われる」「と考えられる」「といえる」が日本語母語話者の学術論文においてどのように使用されているかを調査したものである。各表現を引用節の内容によって分類し、メタディスコースの観点から分析したところ、「と思われる」「と考えられる」は Hedges のカテゴリーに入り、言及内容に対する全面的関与を避け、読み手との対話の場を作る機能を持つことがわかった。また、「といえる」は Boosters のカテゴリーに入り、言及内容に対する妥当性の承認をし、読み手との間に信頼関係を構築する機能があることがわかった。さらに、このような分析は読み手との対話を意識したアカデミック・ライティングのための日本語文法教育に役立てることができると考え、指導の一案を示した。

【キーワード】 短期留学生、レポート作成、読み手との対話、対人的メタディスコース

1 はじめに

筆者は短期留学プログラムにおける日本語教育に携わっており、毎年ヨーロッパを含む各国からの留学生に接している。彼らは、1 年間という限られた期間の日本留学でも、日本語でレポートを書き単位を取ることが求められる。そこで、留学生が日本の大学で単位を取得するために必要なレポート作成の一助となるよう、筆者は「レポートを書くための日本語文法」の授業を行っている。筆者の授業を履修している留学生(以下、学習者)の多くが訴えるのは、「意見を適切に表現することが難しい」ということである。レポートにおける学習者の意見の述べ方をみると、同じ表現が繰り返されるために文の繋がりがぎこちなく感じられるもの((1))や、文末に意見述べ表現がないために当該文が筆者の意見・判断であることが伝わりにくくなっているもの((2))がみられる。

- (1) (留学する人にとって)自分の国の文化から抜け出すのが非常に難しい問題だと思われる。一方、留学している国で勉強しながら、生活している期間に、その国の文化や習慣などは知らないうちに習ってくると思われる。異文化と出会うことはその国に対しての理解がさらに深くなると思われる。
- (2) 総務省消防庁『平成17年版消防白書』2005 年12 月によると、04 年は、救急出動は6.3 秒に1 回、救急自動車による搬送人員は474 万3469 人で、国民の27 人に1 人が救急搬送されたことになる。現在救急車は無料であるからこそ、不適正な使用者がとても多い。

Hyland(1994)が述べているように「アカデミック・ディスコースはただ客観的で情動的

なのではなく、対人的スタイルで書かれる」ものであり、述べたいことを正確に述べればよいだけでなく読み手を説得できるように書く必要がある。したがって、学習者がアカデミック・ライティングにおいて意見を述べる際、どう述べれば効果的な説得ができるのかを考える必要があるといえる。

本稿は、引用動詞を用いた文末表現に焦点をあて、日本語母語話者がアカデミック・ライティングにおいて読み手を説得するためにどのような意見述べを行っているかについて、対人的機能をもつメタディスコースという概念を用いて考察するものである。

2 先行研究

森山(1992, 2000)は、「と考えられる」と「といえる」の機能について、前者はデータ解釈に当たっての真偽の不確実を表すこと、後者は話し手が自分で構成した主張に対して客観的妥当性を与えることであり、そのため、解説的に捉え直す場合や言い換えをする場合等、確かなこととして断定する場合、「と考えられる」を使うことはできないと述べている。

日本語母語話者による文末表現の使用傾向については、早川他(2007)が文系学術論文における意見述べ表現の使用実態調査を行っている。この研究は、どの分野でどの表現がよく使われるのか、どの表現がどのような機能で使われるのかという具体的な使用傾向が把握できるものであるが、効果的な意見述べに結びつけるためには、読み手の説得という観点からどう使えばよいのかという詳細な分析が必要になってくると思われる。

読み手を意識した書き方という観点からの研究には、伊集院・高橋(2004)がある。日本語の文章では *writer/reader visibility* はモダリティに現れるが、学習者と日本語母語話者の使用傾向は異なっており、中国語母語学習者が評価モダリティを多用するのに対して、日本語母語話者は「べきだと言える」「べきだと思う」等の包括形式にするという方法を用いることが指摘されている。したがって、読み手を説得するという観点から意見述べ表現に現れる引用動詞がどのように使われるのかを調べることは意義があるといえるだろう。

また、本稿が検討する際に用いるメタディスコースという概念については、Hyland(1998, 2005)が、コミュニケーションを促進し、書き手の立場をサポートし、読み手との関係を構築する重要な手段であるとしている。Hyland は、メタディスコースには、ディスコースの構造を明確に示すテクニカルなメタディスコースと、内容または読み手に対する書き手のスタンスを明確に示す対人的メタディスコースがあるとしているが、本稿では、後者の中の *Hedges* と *Boosters* というカテゴリーに焦点を当てる。*Hedges* とは、他にも選択可能な立場はあるとして言及内容に対する全面的関与を保留する機能を持つもので、言及内容について読み手との間に交渉の余地を残しつつ述べていることを表すものである。*Boosters* は、書き手が選択可能な立場を1つに絞ることで複数の観点の間の衝突を回避して、書き手の言及内容の確かさを後押しすることにより、読み手との間に信頼関係を形成することができるものである。この *Hedges* と *Boosters* をバランスよく使用することが説得的文章を書くために必要だとされている。

3 調査・分析方法

本研究の調査対象分野は、筆者の所属機関における学習者がレポートを書く可能性の高い5分野(日本語学、日本語教育、日本文学、哲学(仏教学)、社会学)とした。「学会名鑑」で1000人以上の会員を持つ、あるいは専門の教員が「定評がある」と判断した学術誌を、

調査を始めた時期に手に入るできるだけ最近の巻・号から、日本語母語話者によって書かれたものを各誌 10 本、合計 50 本収集した(表 1)。収集した学術論文より、文末に「思われる」「考えられる」「いえる」が使用されているものを引用節の内容によって分類し、その使用傾向を調べるとともに、メタディスコースの観点から各表現の考察をした。

表 1 調査対象とした学術雑誌

分野	誌名	巻号	分野	誌名	巻号
文学	國語國文	83(6)(7)(8)(10)	哲学	印度學佛教学研究	62(2)
日本語学	日本語の研究	9(3)(4),10(1)(2)	社会学	社会学評論	64(1)(2)(3)
日本語教育	日本語教育	155-157,159 号			

4 調査結果・考察

4.1 「思われる」類

「思われる」が引用節をもつ「と思われる/ように思われる/かと思われる/のではないかと思われる」の用例を採取(51 例)し、引用節の内容によって分類を行い、使用傾向を調べた。全体的傾向としては、根拠が明示されていない判断に「思われる」を付加する傾向があることがわかった(40 例)。次に、形式別にみると、用例数が最も多い「と思われる」(25 例)は筆者の推測に付加するものが多く、次に多い「ように思われる」(21 例)は筆者の印象や、根拠が明示されない推測に付加するものが多いとわかった。

(3)は先行研究に対する反論に「と思われる」を付加している例である。この文章で「と思われる」を削除し無標にすると、根拠の明示がないために、書き手が一方的に決めつけているような印象を与える。また、この文に推量表現「おそらく」が共起し得ることから、引用内容について断定せず別の立場の選択可能性を残しているといえる。2 文後に「宗祇作と断ずるには多少の不安を覚える」との記述があることも、その証左となるだろう。

(3) 黒川氏の解説では、「宗祇の署名のある奥書は、注の内容を批判するものになっていて、決して宗祇の注釈であることを証するものではない」とされているが、ここでの批判の対象は、既に述べたような説話的注釈の類であって、本書の注釈内容ではないと思われる。この奥書は、成立の具体的経緯や年次に言及しない極めて簡略なものであるだけに、宗祇作を疑おうと思えば疑えるが、偽作として切り捨てるべき積極的な根拠も、今のところ示されていないと言える。但し内容の点では宗祇作と断ずるに多少の不安を覚えるものではある。(長谷川, 2014)¹

この「思われる」が、対人的メタディスコースのどのカテゴリーに入るのかについて検討する。まず、「思われる」はラレル形であり、書き手を明示しない表現であるため、言及内容への全面的関与を避ける機能があると思われる。また、「おそらく」等の推量表現と共起し得るため、断定をせず選択可能な立場が他にもあると認識していることを示唆する機能もあるといえる。これらのことから、「思われる」類は Hedges であると捉えることができる。Hedges は説得的文章では書き手の立場を支持するためにも書き手と読み手との関係を作るためにも重要な手段になると Hyland (1994)が述べているように、先行研究に対する反論や、議論している内容に対する印象や評価、推測等は、書き方に気をつけなければ、主観的で一方的だとして、読み手を説得できない可能性がある。そのため、「思われる」を付加して選択可能な他の立場もあり得るという可能性を残すことにより、読み手との対話の場を作りつつ書き手の意見を提示し、説得に導いているのではないかと考えられる。

4.2 「考えられる」類

次に「考えられる」が引用節をもつ「と考えられる/ように考えられる/かと考えられる/のではないかと考えられる」の用例を採取(199 例)し、引用節の内容によって使用傾向を調べた。全体的傾向としては、先行文脈での事実や判断の積み上げから導き出した筆者の推測(142 例)や帰結(29 例)に付加する場合が多いとわかった。また、形式別では、「と考えられる」の使用が多い(194 例)ことがわかった。

(4)は「推測」に付加する例である。ここでは、「このように」によって引用節の内容が先行文脈をもとにした推測であることを示し、その推測に「考えられる」を付加している。

(4)表 7 から「銭」は昭和 20 年代以降に減少することが看取できるが、これは物価の上昇によって金銭単位が「銭」から「円」に切り替わっているためである。例えば、表 7 中の「3 アンパン」は、明治中期は 5 厘だったが、明治後期には 1 銭、大正中期には 2 銭、大正後期には 2 千 5 厘、昭和 10 年代には 5 銭と次第に価格が上がり、昭和 20 年代には 10 円と金銭単位は「円」に替わる。このように物価が上昇すると「銭」より上の単位である「円」を多く使用するため、「銭」の使用頻度が減少したと考えられる。(山下, 2013)²

「考えられる」は「思われる」と同様、ラレル形であり書き手を明示しない表現である。また、「おそらく」等の推量表現と共起し得るため、言及内容への全面的関与を避け選択可能な立場が他にもあると認識していることを示唆する機能がある。また、先行文脈を踏まえた推測や帰結に付加するため、分析から得られた結果を慎重に述べる際に使用されるといえる。したがって、「考えられる」類は Hedges であると捉えることができる。Abdi(2004)によれば、十分に分析をした上での推測や帰結であっても無標のまま提示するには不確かさが残るという書き手の謙虚な姿勢を表すということが、アカデミック・ライティングでは行われるということである。また、Hyland(1994)が述べるように、Hedges は、注意深く謙遜さをもって主張し、同分野の仲間や競争者に対して如才なく交渉し自らの主張の地位を築くことを助けるものである。つまり、読み手を説得するための修辞法として全面的関与を避け、それによって読み手との対話の場を生み出していると考えられる。

4.3 「いえる」類

「いえる」が引用節をもつ形式は「といえる」(65 例)のみであった。引用節の内容によって使用傾向を調べたところ、全体的傾向としては、根拠が明示されているものが多く(62 例)、特に、帰結、見做し、評価に付加するものが多いことがわかった。森山(2000)によれば、「といえる」はその判断が妥当だという承認を与える機能を持つ。したがって、帰結や、書き手の見做し、評価等が妥当であるということを示すマーカーになっていると思われる。

(5)は帰結に「といえる」を付加した例である。この用例では、分析の結果を示した上での帰結を述べている。この帰結文は先行文脈の言い換えにもなっており、書き手は「考えられる」よりさらに断定的な「いえる」のほうを選択したのだと思われる。(5)の論文は、ここでの帰結を議論の前提として提示し、後続文脈において項目別(動詞ごと)の容認率について詳細に考察していく流れとなっていることから、単に妥当性を承認するだけでなく、議論を発展させるための前提として提示するために「いえる」が用いられると考えられる。

(5)分析の結果、中国語話者に「タメニのみ」の選択に顕著な特徴が見られ、その他外国語話者には「両方可」を選択する特徴が見られた。また、「ヨウニのみ」の選択は日本語話者に顕著に見られ、両学習者グループは日本語話者と比較してヨウニを選択しない傾向が明らかになった。この結果から、どちらの学習者グループもタメニを過剰般化する傾向を示すが、その他外国語話者は「タメニもヨウニも容認する」傾向が強いのに対し、中国語話者は「ヨウニを容認せず、

タメニのみを容認する」傾向が強いと言える。(福田・稲垣, 2014)³

「いえる」の用例はほぼすべて根拠が明示されており、「おそらく」という推量表現と共起しない。ここから、得られた情報の確かさや妥当性を承認し後押しする機能があると考えられる。また、「～といえるが、その真偽は疑わしい」等と、引用節の内容について疑念を表すことはできない。したがって、選択可能な複数の立場を1つに絞る機能があるのではないかと思われる。これらのことから、「といえる」は、引用節の内容の確かさを承認し後押しする Boosters であると考えられる。Hinkel (2002)によれば、日本語では強調表現を用いることが言及内容の確かさを強めるということである。このことから考えると、日本語の学術論文では、確かさを後押しする表現が一定程度入ることで、読み手との信頼関係を構築している可能性があると考えられる。これもまた、読み手との対話を作り出す一機能といえるのではないだろうか。

これまでの議論から明らかになったのは、①「思われる／考えられる」は Hedges で、言及内容に対する全面的関与を避け、読み手との対話の場を作るために使われる、②「いえる」は Boosters であり、言及内容の妥当性を後押しし、読み手との間に信頼関係を構築するために使われるという2点である。アカデミック・ライティングでは、書き手の意見をただ客観的・情動的に述べればよいというだけではなく、どのような述べ方をすれば読み手を説得できるのかを考慮しながら書くものであるということができよう。

5 日本語教育への応用

本節では、メタディスコースによる分析をどのように日本語教育に生かせばよいかについて提案を行う。例えば、(6)のように文末表現に注意を向けさせながら読み手に与える印象の違いを示す練習をすることも一つの方法であろう。

(6)次の文章は、日本語教育学の分野において、受身形の各用法の理解の難易度について調査した論文の一部です⁴。文末の表現に注意しながら、A)～C)の文章を読んでください。読み手の説得に最も成功しそうな文章は、どれでしょうか。

A)この調査の結果からは、仮説は支持されなかった。よって、理解においては用法による違いはない。また、調査した全てのグループで、最も易しいと思われた直接受身文の得点が低かった。これは、設問1が複雑な形であったために、直接受身文であることがわかりにくかったためだ。直接受身文と同類の文だと学習者に認識されず、正解率が低くなった。

B)この調査の結果から仮説は正しくないと思われる。よって、理解においては用法による違いはないと思われる。また、調査した全てのグループで、最も易しいと思われた直接受身文の得点が低かった。これは、設問1が複雑な形であったために直接受身文であることがわかりにくかったためだと思われる。直接受身文と同類の文だと学習者に認識されず、正解率が低くなったと思われる。

C)この調査の結果からは、仮説は支持されなかった。よって、理解においては用法による違いはないといえる。また、調査した全てのグループにおいて、最も易しいと思われた直接受身文の得点が低かった。これは、設問1が複雑な形であったために、直接受身文であることがわかりにくかったためだと考えられる。直接受身文と同類の文だと学習者に認識されず、解率が低くなったといえる。

このように、本稿の1節で挙げた学習者の意見述べの問題点を回避し、読み手との対話を念頭に置いた説得的な意見述べを可能とするために、メタディスコースの観点からの分

析を日本語教育に取り入れることが考えられるのではないだろうか。

6 おわりに

本稿は、引用動詞を用いた文末表現に焦点を当て、アカデミック・ライティングにおける日本語母語話者の意見述べについて、メタディスコースという概念を用いて考察し、その結果を日本語教育の現場にどう応用し得るのかについて提案をした。アカデミック・ライティングにおいて、書き手は、言及内容に対する関与の度合いや他の立場の選択可能性の示唆、言及内容に対する確かさの後押し等により、読み手との対話の場を作り、読み手との間に信頼関係を築いて説得を行っているといえるだろう。今後の課題は、文末に意見述べ表現を使用せず無標の形で意見述べを行う場合との違いを明らかにすること、そして、英語の文章の分析に使用されるメタディスコースのカテゴリー分類と日本語の文章におけるカテゴリー分類との違いの有無について検討することである。

注.

¹ 長谷川千尋 (2014) 「宗祇『自讃歌注』の姿」『國語國文』, 第 83 卷 10 号, pp.35-55.

² 山下真里 (2013) 「「銭」の異体字「セン」の盛衰とその要因」『日本語の研究』, 第 9 卷 4 号, pp.33-48.

³ 福田純也・稲垣俊史 (2013) 「上級日本語学習者による目的を表す「ために」と「ように」の習得—「ために」の過剰般可は中国語話者に特有か—」『日本語教育』, 第 156 号, pp.31-43.

⁴ 中俣尚己 (2013) 「中国語話者による「も」構文の習得—「A も B も P」「A も P、B も P」構文に注目して—」, 『日本語教育』 第 156 号, pp.16-30.を参考に筆者が作成した。

<参考文献>

Eli Hinkel (2003) Adverbial Markers and Tone in L1 and L2 Students' Writing. *Journal of Pragmatics* 35:1049-1068.

Hamp-Lyons, E. and Hearley, B. (1987) *Study Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ken Hyland (1994) Hedging in Academic Writing and EAP Textbook. *English for Specific Purposes* 13:239-256.

Ken Hyland (1998) Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics* 30:437-455.

Ken Hyland (2005) *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London & New York: Continuum.

Riza Abdi (2002) Interpersonal Metadiscourse: An Indicator of Interaction and Identity. *Discourse Studies* 4:139-145.

伊集院郁子・高橋圭子 (2004) 「文末のモダリティにみられる "Writer/Reader visibility"—中国人学習者と日本語母語話者の意見文の比較—」, 『日本語教育』 第 123 号, pp.86-95. 日本語教育学会.

早川幸子・古本裕子・苗田敏美・松下美知子・岡沢孝雄 (2007) 「文系学術論文における判断表現の使用実態」, 『金沢大学留学生センター紀要』 第 10 号, pp.11-29, 金沢大学留学生センター.

森山卓郎 (1992) 「文末思考動詞『思う』をめぐって一文の意味としての主観性・客観性—」, 『日本語学』 第 11 卷 9 号, pp.105-116. 明治書院.

森山卓郎 (2000) 「『と言える』をめぐって—テキストにおける客観的妥当性の承認—」, 『言語研究』 第 118 号, pp.55-79. 日本言語学会.

学会名鑑, <http://gakkai.jst.go.jp/gakkai/control/toppage.jsp> (2015.11.03)

複言語・複文化アイデンティティ構築過程における日本語習得の影響

—フランスの大学の日本語学習者を対象に—

小間井 麗

INALCO (フランス国立東洋言語文化大学)

要旨

本研究ではフランスの大学で日本語を学んでいる学習者の動機、習得の過程に着目し、それぞれの環境や経験と結びついた日本語の学習動機、学習方法、習得の変遷についてインタビューを行った。その分析から、社会的な対話を通してなされる自己省察が言語習得やアイデンティティ形成に影響があることを示し、教室実践への示唆を導いた。

【キーワード】 複言語・複文化アイデンティティ、学習動機、対話、ナラティブ研究

1 研究の背景

国際交流基金の調査によるとフランスの日本語学習者数は欧州第1位で、高等教育機関における学習者が大半を占める。INALCOの日本学部では1000名程の学生が登録しており、多くの学生が日本語・日本文化を専門に学んでいる。そこで学生たちは実際にそれぞれ何を目標しているのだろうか。本研究はINALCOの学生プロフィール調査の一環として行ったものである。

表1 【日本語教育機関調査 2012-13 年, 国際交流基金】

フランスの日本語教育機関で日本語を学ぶ学習者数				
初等教育	中等教育	高等教育	学校教育以外	合計
253	4,499	9,137	5,430	19,319
1.3%	23.3%	47.3%	28.1%	100%

フランスの学生はEUの言語教育政策により、小、中学校のころからすでに複数の外国語を学んできている。さらに日本語を学ぶことに決め、学び続ける動機はどのようなものか。日本語の習得も、学生たち一人一人の複言語・複文化アイデンティティ構築に関わっていると考えられる。そのアイデンティティ構築に影響を及ぼしている日本語、そしてその学習や習得とはどのようなものだろうか。学生たちの日本語習得の現実に近づけるようインタビュー調査を行った。

2 先行研究

Nortonの研究やヨーロッパでのCEFR導入以降、言語習得とアイデンティティの問題を考える研究が注目されてきている。

それ以前に第2言語習得の分野で研究されてきた統合的動機と道具的動機(Gardner& Lambert)の観点から見ると、フランスにいる日本語学習者は、アイデンティティの観点からも日本

社会への帰属、統合的動機が強いとは考えにくい。また、道具的動機から学習する学習者がいても、大学の単位取得、資格試験合格、仕事のためばかりが第一とも言えないだろう。

一方、Norton は**学習動機**という概念の代わりに、ブルデューの概念に基づき**投資**という概念を導入した。しかし、フランスの学習者が、EU 言語でない日本語の学習に対してすべてを投資しているとも、文化・社会資本の獲得だけを目標にしているとも考えにくい。また、単に日本語学習を**消費**¹しているとも言えないだろう。何らかの能力を身につけるための投資として学習することもあれば、余暇活動として消費していることもあり得る。

むしろ学習者の動機は1つだけではなく、時間軸、環境共に動的に変化していくものであり、様々な要因が複雑に絡み合って影響を及ぼしあうものだと思定される。このような立場で本研究を行った。

また、Norton は、言語学習の**動機づけ**を、自らが獲得を試みる**アイデンティティへの投資**であるとした。Norton によれば「アイデンティティとは、常に他者との交渉の中で構成される、多元的、かつ多様で動態的な自己についての認識」であり(三代 2011)、すなわち、アイデンティティは社会における言説実践で構築されていくものと考えられる。

上記の問題提起をふまえて、本研究ではインタビューの分析にあたり、以下の観点に関する部分を引用し考察を加えた。

- 対話を通じた自己省察が及ぼす言語習得・アイデンティティ形成への影響とその相互作用における自身の位置付け
- ◎ アイデンティティ構築に影響のある対話において使用した日本語
- ⊗ 学習者にとっての大学の授業の意味、授業と言語習得との関係

3 研究方法と調査の概要

Norton などの言語学習をアイデンティティ交渉と結びつけて捉えようという研究が注目されるようになってから、アイデンティティという主観的なものにアプローチする方法として有効なライフストーリー研究法が用いられてきている。本研究でも質的なナラティブ研究をおこなった。

本研究のインタビュー対象者は、INALCO 日本学部の日本語学習歴3年以上の学習者17名で、2015年6月から7月にかけてインタビューを行った。長さは1人1～2時間、使用言語は日本語とフランス語で、学生に自由に使ってもらった。本研究ではとりわけ意識的に自己の日本語習得について考えていた2名の学習者の語りを取り上げ考察の対象とする。以下、二人を学生A、Bと呼ぶ。(インタビュー当時、二人は学士課程を終えた頃だった。)

- ・ **学生A**：高校から日本語を選択し、当時の第1外国語は英語、第2はドイツ語、第3は日本語。ドイツ語はドイツに住むいとこと話せたらと選択。また、スリランカ出身の両親は家庭でスリランカ語を使い（外ではフランス語を使っている）、Aはフランス生まれだがスリランカ語で両親に答えることができる。2つの大学に並行して通っている。
- ・ **学生B**：第1外国語はドイツ語、第2外国語は英語。父親はドイツ人で母親はフランス人。家庭言語はフランス語だった。日本人の妻と結婚後、日本語を使うようになってきたが子供とはフランス語。社会人学生。

4 学生の語りと考察

学生A、Bの語りから、日本語習得への動機がどのような環境や経験から得られたもので、また、それが日本語の学習にどのような影響を及ぼし、実際にどのような学習方法を

選択し実践したか、ひいては、それぞれのアイデンティティ形成にどのような影響を及ぼしてきたかを見ていく。（本稿は紙幅の関係上、語りのデータの多くは割愛させていただいた。なお、フランス語の語りの部分は筆者が日本語訳をし、日本語の語りの部分はイタリック体になっている。）

4.1 Aの語りの考察

Aの語りを聞くと、日本の人と実際に対話をする経験を通して、日本語習得の動機²が強くなってきていることがわかる。またそれがアイデンティティの構築にも影響している。

4.1.1 【日本で知り合った人達との対話をかなえたいという動機】

（語り①）Aは高校三年生のときに3週間、交換留学で日本の高校に留学した。留学先の高校生とうまく会話ができなかったことにより、日本語をしっかりと勉強したい気持ちが強まった。実際の体験とその時にうまくいかなかった残念な気持ちが大きなばねとなり、友だちと話したいというポジティブな目標ができて、大学で日本語を専攻するという選択に繋がったと言う。（語り②）さらに友だちとのメールやFacebookを使った対話への興味が、日本語習得への動機につながっている。（語り③）また、昨年の夏休みに日本で農業ボランティアに1か月参加し、現地の人たちとの対話を楽しんできた。大学の講義で学んだことが現実のものとして理解できたと語っている。

4.1.2 【両親の文化と似ているところがある日本文化への興味】

（語り④）Aは日本のドラマを見て、人々の考え方が、自分の複文化の一つである両親のスリランカの文化と似ていることから、日本文化に親しみを持ったと言う。

4.1.3 【アイデンティティ構築につながる対話を通じた自分の専門探し】

（語り⑤）留学経験を経て、日本語が自分にとって大事なアイデンティティの一部になってきていて、やめたくなかった思いを語っている。一方、これまで家族が住む国など各国を旅行してきたAは国際的な仕事がしてみたいという思いもあり、法律の大学も選んだ。

（語り⑥）その後、大学で知り合った日本の法律の先生との対話を通して、さらに法学への興味も深め、日本の大学で法学を勉強したいという具体的な目標を持つようになった。

（語り⑦）日本語ができることがAのアイデンティティになっている一方、法学にも興味があり、その2つの専門を学ぶことで自分自身のバランスを取っていると言う。また、現実に関わる将来のことを見通して日本語を学んでいる点で、動機が意識化できている。「どうして日本語勉強したいか、とか、勉強しているかっていう、質問が大事と思う。」

4.1.4 【対話の機会を持つ心がけ】

（語り⑧）対話には意志も必要だが、Aが構えず日本語を自然に話せる裏には、文法を間違えてもメッセージが伝わればという思いがあった。そして、留学経験もふまえ、実際の場面に遭遇し、話す経験をしてみることの大切さを語っている。（インタビューは日本語で回答。）

4.2 Bの語りの考察

Bの複言語・複文化アイデンティティにとって、ドイツ語はもちろん、日本語も重要な位置を占めるようになってきた。また、Bにとって、家族の言葉を使うというのが複言語習得の始まりだったが、それが自分自身のために変わっていく様子も語られた。

4.2.1 【外国語に切り替えるために必要な複文化と対話】

(語り①) B は、ドイツの友達に会って話すと、自分はドイツ人だと実感すると言う。また、語り②によると、言語を使うにはそれに伴う文化も必要なことがわかる。それは一般的な文化ではなく、B 本人が興味を持って築いてきた B の世界だと言う。

②	<p>「妻に出会って、日本語を勉強するようになってから、私のドイツ語は引き出しの中にしまわれています。頭の中の遠いところに。ですから、頭の中を探して、取り出し、ほこりを払わなければなりません。そうして別の(ドイツ語の) 仮面を再び取り戻すのです!それは可能です。このようにして少しドイツ人に戻ることができます...それは私にとって本当に仮面のようなものです。それはもう「タモリが好きな私」ではなく「ドイツ人の私」です。頭にある(日本に関する) すべてのものを追いやります。私が日本語を話すときは、私に小さな日本があります。好きなビデオや音楽などが一緒です。そうして少し「日本人の私」になれるんです。後で(頭の中に) ドイツ語の世界を持ってくると、変わります。それはまた別の世界で、別の音楽や料理やスタイルがあります。これは大事なことだと思います。でなければ、切り替えることができません。」／「(幼少期に作った「私のドイツの世界」は)残っています。過去の幼少期(の記憶)に戻って探しに行かなければなりません。そうして、私は(ドイツの)料理や音楽、景色や服装など、すべての分野に関わることにについて話せるんです。これは大事なことだと思います。」</p>
---	--

4.2.2 【日本語学習動機の変化：国際結婚、言語への興味、余暇活動】

(語り③) B が日本語を学びはじめた理由は、当時婚約者だった妻ともっと話をしたいということだったが、その後日本語学校に通い、日本語への興味そのものが大きくなっていった。言語そのものに魅かれ、また、一種オリジナルな言語を勉強することが楽しく、周囲に対して自慢だったと言う。(語り④)そして、日本語学校へ通うことが知的好奇心を満足させる娯楽活動になっていったことを語っている。

4.2.3 【職場での対話の機会と道具としての日本語】

(語り⑤) ドイツ語もできる B は職場で外国の人を案内することが多いが、日本語の習得により日本語が道具となり、さらに活躍でき、誇らしい気持ちをもてたと言う。そうした実際の対話の経験があって大学に通うと、よりモチベーションが上がると話している。

(語り⑥) また、日本語を使う機会に恵まれている B は、学習したことを実生活に還元しながら、日本語力や知識を自分のものにしてきていることがうかがえる。(語り⑦) 大学で学んだ文化知識を、人間関係を築くための対話のきっかけに利用し、生かしている様子や、語り⑩の学んだ敬語を挑戦的かつ楽しみながら使用している様子からもわかるように、B は実際の対話を通して日本語を習得してきている。そして何より、B は人との関わりを楽しみ、大切にし、日本語はそのための道具であり宝物だと言う。

⑩	<p>「始めは、日本人も日本語学習者に対して寛容なので、三言発すれば、「すごいですね!」と言われます。一文話せたら「えらい人」になります。私にはそれは面白いことです。(...)私は職場で3つの表現を使いました。"はい、日本語をちょっと話せます。" "実は今、日本語を勉強していますけど.." "お客様はどちらのご出身ですか?"」／「実際、日本人の対話相手の目には、関係、イメージが変わってきます。はじめは普通の外人で、次に少しずつ「ああ、敬語を知っているな」となるともう同じ対応ではなくなります。そのあと、彼らはもっと早く日本語を話し、もっと自然に話すようになります。そうすると、面白くなってきます。具体的な話に入っていきますから。」／「様々な人が来るので、職場は私の(ことばの)遊び場です。」(敬語は人間関係の言葉ですから。)(敬語の実践を教室で学ぶのは)難しいですよ、でも、(...) (日本から来た)人と言葉遊びをすることが面白くなってきました。</p>
---	--

	(...) (使いながら敬語を身につける) 私はそのチャンスが職場にあります。(日本語で) 戯れること、試すことができます。(...) 自分の文を試してみて、うまく行ったら、頭の中でOKとチェック印をつけます。」(楽しみながら、勉強できるといういですね。)」 「はい、時々うれしい驚きがありますね。学生が知っていることや好きなことを使うのは。そうしたことが使えるのは大事だと思います。」
--	---

4.2.4 【人生の中での日本語学習のバランスー日本語を学ぶ理由はこれだとは言にくいもの】

⑧	「(どうして日本語を学ぶのか、その理由を聞かれても) 答えられません、あるいは複数あるといいますか。様々な要因が混ざったものです。「どうして日本語を学びますか？」の答えが学位を取得するため、大学に入って3年で学士号を取りたいというのはもちろん当然のことです。」/「自分は年上で仕事もしているから以前よりかはまだはつきりとしたビジョンが持てるようになってきたけど(...) たてはつきりした目標を持っていたとしても、すでに(実現するのは) 難しいですから。でも大変なときはその目標を見つめて「がんばろう!」と言えるでしょう。(...)「(学費もほとんどかからず) 大学への登録が簡単なフランスでは、「マンガが好きだし、INALCOに行こう...」このようにして登録する学生も多いです。反射的に。それは利点でもあれば、難点でもある。それは、「(ケーキのように) 日本語を味見してみる」機会を皆に与えてくれます。一つのチャンスです。(...) ちょっとした見通しや計画、夢を持って日本語を学ぶのは、理想的だと思います。けれども、それはまだだと思います...。」
---	---

語り⑧で、大学では学位の取得を目指すのも当然だと述べているBには**道具的動機づけ**、**達成動機づけ**もある。(語り⑨) 学年が進むと、日本語を専攻する動機が確固としたものとなり、長期的に投資したいという意志が出てきて、自律的に学習するようになったと言う。しかしBは実際、興味や関心、**内発的動機づけ**から、日本語を学んできている部分が大きい。また、大学の勉強は仕事の後の気晴らしであり、余暇活動だとも言う。

(語り⑪) Bの動機はそれだけではない。BはINALCOに入った年に父親を亡くしたが、こう語っている。「心を整理するために、授業の課題や宿題に打ち込み、ポジティブなエネルギーに変わりました。」「(授業で出会う人達の存在という) 拠り所、支えがなかったら、いろいろなことを考えすぎてしまい、常に悲しみに暮れていたでしょう。」Bは語りの中で、精神的なもののバランスをとるための大学と日本語学習を「薬」と呼んだ。新しいものに打ち込む充実感があり、様々な人との関係の中で元気になれるような日本語学習を続けることが、その時期のBにとっては必要なことだったのである。

こうしてみると、Bの日本語習得はBの人生の流れに密接に関わり、様々な理由、動機から学習を続けてきていることがわかる。また、状況によりそれが変化してきている様子もわかった。それと同時に、Bにとっての日本語学習は、「気晴らし・楽しみとしての日本語学習」、「職場で使う道具としての日本語学習」、「精神的バランスをとるための薬としての役割を持つ日本語学習」など、さまざまな面を持ちあわせていた。

4.3 結論：分析結果と考察のまとめ

ここで二人の語りを分析の観点から振り返る。

- ⊖ 日本の人たちとの対話を通じた自己に関する省察が、二人の言語習得・アイデンティティ形成へ影響を及ぼしてきていた。また、よりよく日本語で対話ができる自分を目指しながら、Aは進路を考え、Bは職場で自己の位置取りをしてきている。
- ⊖ 二人とも対話で使用した日本語を振り返りながら、自分のこれからの日本語学習・習得について考えている。

- ⊗ 大学で学んだことを実生活で生きたものとしてきていた。Aは大学で学んだ知識を対話を通して現実に照らし合わせ理解しようとしていた。Bは授業で学んだことを実際の社会生活での対話で用いながら、日本語の習得につなげてきている。

状況的学習論(Lave& Wenger)によれば、社会の言説(ディスコース)の中で言語習得が行われる。二人の語りを通して、学習者と学習者を取り巻く社会との相互作用による日本語習得の様子がうかがえた。

また、家族やそれまで自分の中に築いてきた複言語・複文化の影響も受けながら、大学での学習、日本滞在の経験や日本人との関わりなど、様々なかたちでの日本との繋がりによって、その時々日本語習得に対する意識や学習動機を持ってきた。そして日本語の習得も、本人たちのアイデンティティ構築過程に影響を及ぼしている様子がわかった。

5 教育実践への示唆

以上の調査結果から、教育の場でも現実の対話の環境を持ち込み、支援することで、言語習得を促すことが考えられる。

- 言語教育を社会的な実践として見る。本物の場面を教室活動に取り入れ、対話が成り立つ環境を設定する。
- 教師と学生、学生間など活動参加者の間に双方向の対話が成り立つよう心掛ける。
- 習得プロセスも評価に取り入れる。普段の活動を評価対象に入れるとモチベーションも上げられる。
- 授業の時間や空間枠にとらわれなくて、日本人や日本語と接する機会、対話の機会を設ける。
- ポートフォリオを用いて自律学習支援を行う。自己の学びを意識してもらうために言語日誌をつけてもらい、それをもとに教師と対話を行っていく。

教室内に限らず教育の場に対話環境を用意するだけでなく、学習者の自律的な学習能力を伸ばしていくという観点からの支援も課題として挙げられる。

6 今後の展望と課題

本研究では今回のインタビュー調査に協力してくれたすべての学生の語りを取り上げていない。今後新入生も含めて研究対象にしていく。そして量的アンケート調査と質的追跡調査を合わせて継続的にプロフィール調査を続ける予定である。質的調査では、言語ポートフォリオをもとに、学習者それぞれの文脈で行われている日本語習得についてフィールドワーク的調査を行う。そして、学習者の生活、ひいては人生の中における日本語習得の意味や関わり方を参考に、教室実践についても考えていきたい。

¹ 学習者が余暇における満足感、楽しみ、喜びのために語学学習を行い、語学の授業を余暇サービスの商品として消費することを「余暇活動と消費としての外国語学習」と呼び、興味(好き)、好奇心、自信回復、自己満足、自分探しなど情緒的要因に根ざした外国語学習の存在が指摘されている(久保田他2012)。海外の日本語教育現場においては、日本語を使うという実利的なニーズや目標がなく、好き、おもしろそうといった感情から学習している学習者も無視できない(米本他2013)。

² A の日本語学習動機には、心理的欲求（自己実現、達成、自尊）、感情（興味、不安、喜び、ポジティブな感情、ネガティブな感情）、認知（当人の意識や信念）、環境（他者との関わり、達成すべき課題）と様々な要因が影響を与えていた。

³ やること自体が目標、面白いから、楽しいからやるという**内発的動機づけ**は、興味、自律性、自己目的性が特徴で、習得を高めることが教育心理学の見地からも言える。大学の授業のように**外発的動機づけ**のものであっても、**自己決定性(自立)**の程度によって**内発的動機**に近くなる。**自己決定理論** (Deci & Ryan) によると、有能さや自律性、他者との関係性などの欲求を満たすことで自己決定性の程度を上げることが可能になる。

<参考文献>

- Conseil de l'Europe. (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Deci, E., & Ryan, R. (eds.) (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.
- Kubota, R. (2011) Learning a foreign language as leisure and consumption: Enjoyment, desire, and the business of eikaiwa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14: 473-488.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, England: Longman.
- 川上郁雄 (2006) 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』 明石書店.
- 小間井麗 (2013) 「日本とフランスを「移動する子ども」だったことの意味」, 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力: ことばとアイデンティティ』, pp. 94-118, くろしお出版.
- 久保田竜子・瀬尾匡輝・鬼頭夕佳・佐野香織・山口悠希子・米本和弘 (2012) 「余暇活動と消費としての日本語学習—カナダ・フランス・ポーランド・香港における事例をもとに」, 『第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集』.
- 大学英語教育学会 (2010) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』 大修館書店.
- 羽鳥(江頭)玲子 (2009) 「複合アイデンティティと日本語教育研究」, 『リテラシーズ』 6 (2), pp. 21-26, くろしお出版.
- 三代純平 (2011) 「言語教育とアイデンティティの問題を考えるために」, 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』, pp. 245-259, 春風社.
- 三代純平 (2014) 「日本語教育におけるライフストーリー 研究の現在—その課題と可能性について」, 『リテラシーズ』 14, pp. 1-10, くろしお出版.
- 米本和広・鬼頭夕佳・佐野香織・瀬尾匡輝・山口悠希子 (2013) 「多様化する日本語学習における教育目標・学習目的・評価を探る—余暇活動と消費としての 外国語学習の視点から」, 『2013 CAJLE Annual Conference Proceedings』, pp. 332-341.

ソーシャルメディアを活用したキャリア学習環境を学習者は どのように捉えているか

—ベトナム人学生へのライフストーリーから—

高橋 薫（早稲田大学）、藤本 徹（東京大学）、山内 祐平（東京大学）

要旨

本研究は、ソーシャルラーニングプログラム Socla（ソクラ）の受講生を対象としたライフストーリー研究である。Socla は Facebook を学習のプラットフォームとしたキャリア学習プログラムである。対象は高校生で、彼らは仲間同士や支援者との対話を通して、働くことや大学進学の意味について学んでいく。本稿では、参加者のうち唯一の日本語非母語話者で、現在は大学生となったベトナム人男子学生 1 名のインタビューを取り上げ、Socla の活動をどのように捉えているかを検討した。その結果、ソーシャルメディアを活用した学習環境では学びのプロセスが可視化され、対象者が自分とは異なる他者を意識する契機となっていること、また、学びを通じた異文化体験が、アイデンティティ形成の一助となっていることが分かった。

【キーワード】 移動する子ども、アイデンティティ、自己形成、異文化体験

1 はじめに

国家を越えて移動し、複数言語・複文化環境で成長する「移動する子ども（Children Crossing Borders）」（川上, 2011）が増えている。梶田・松本・加賀澤（1997）は、外国人児童・生徒への教育的対応を 3 階建ての家にとたとえ、1 階が異文化交流・理解、2 階が言語指導、3 階が教科指導で、その土台を支えるものが「アイデンティティの形成」であると述べている。すなわち、移動する子どもが自分らしく生きて行くためには、「アイデンティティの形成」が重要な要素となっている。国境を超えて生活する彼らが新たなコミュニティで自己実現を果たすためには、言語教育のみならずキャリア形成の支援が求められている（山崎 2009）。彼らの中には日本の高校への進学のみならず、日本の高等教育機関への進学を希望するもあり、進路の幅が広がっている。高校生はこれまでの義務教育を終えて、自己のアイデンティティ形成が進む時期であり、高校生の進路指導は単なる偏差値に基づく受験指導ではなく、個人の生涯におけるキャリア形成に視点に置いた指導が求められている（柳井 2001）。また、齋藤（2009）は、移動する子どもの人生を、社会や人との関わりといった社会的側面と、自己認識、アイデンティティといった心理的側面からライフコースという視点で捉えることを主張している。そのためには、主体的な学びの場をデザインすることが求められており、次の 6 つの要素を提案している。

1. 楽しめる「学ぶ場」を創る
2. 知的好奇心を刺激する「学ぶ場」を創る

3. 「学ぶこと」で広がる世界を経験する場を創る
4. 「学ぶこと」で変わる他者との関わりを経験する場を創る
5. 自分の「学び方」を模索するための具体のスキルや方法が経験できる場を創る
6. 自分にとっての「学ぶこと」の意味を考える機会を創る

そこで本研究では、高校生を対象としたキャリア学習プロジェクト「Socla（ソクラ）」に参加したベトナム人男子学生 A に着目し、「移動する子ども」である A が自らの学びをどのように捉えているかを、ライフストーリー・インタビューを通して明らかにする。

2 ソーシャルメディアを活用したキャリア学習環境

本研究のフィールドであるソーシャルラーニングプログラム「Socla」は、高校生がソーシャルメディアを活用し、高校生同士や大学生、社会人とのコミュニケーションを通して自らのキャリアを考えるプロジェクトである（Yamauchi *et al.* 2012, 高橋・荒木ほか 2013, 高橋・藤本ほか 2013）。東京大学大学院情報学環ベネッセ先端教育技術学講座が 2010～2012 年度の夏休みに実施したもので、本研究の対象者は 2011 年度のプロジェクトに参加した。Socla は「移動する子ども」をターゲットとしたプロジェクトではないものの、前述した齋藤（2009）が示す 6 つの要素を網羅した活動となっている。2011 年度はソーシャルメディアの Facebook を学習のプラットフォームとして利用した。受講生 4 名でひとつのグループを形成し、それを 5～6 名のサポーター（大学生、社会人）と、グループを統括するファシリテーター（教育を専攻する大学院生）が支援した。学習はグループ単位（Facebook の非公開グループを利用）で進めて行くが、他のグループの活動も互いに閲覧できるようになっている。また、学習以外の事務連絡や雑談用に、全体交流スペースを設置し、必要に応じて Socla の公式 Facebook から公開質問なども行ないながら活動を進めて行った（図 1）。期間は夏休みの 2 週間で、オリエンテーションと発表会は東京大学で対面式で行ない、それ以外の学習はオンラインによるブレンド型学習で進めた（図 2）。受講生は「アカデミック」「キャリア」「ライフ」の 3 つの大テーマの中からひとつを選択し、自分でリサーチクエスチョンを立てて調べ学習やインタビュー、アンケートなどを通して

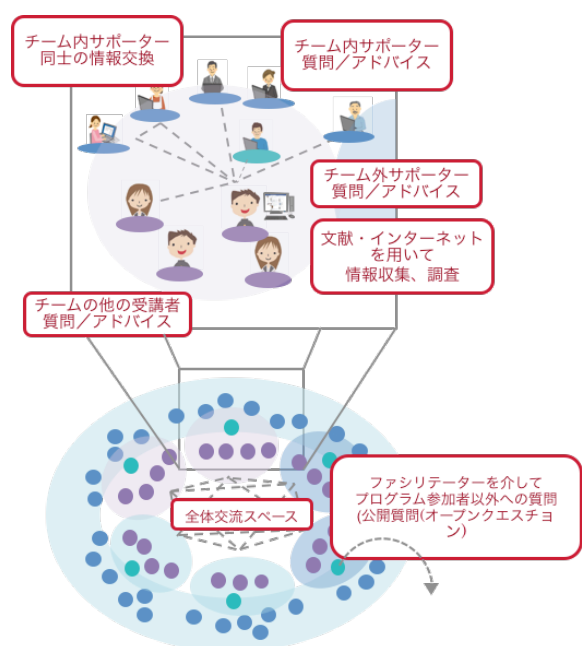


図 1. Facebook 上の学習コミュニティ

「アカデミック」「キャリア」「ライフ」の 3 つの大テーマの中からひとつを選択し、自分でリサーチクエスチョンを立てて調べ学習やインタビュー、アンケートなどを通して



図 2. 学習の流れ

問いの答えを導き出していった。プロジェクト学習は2週間で終了するが、Facebook 上には Socla 修了生の同窓会グループが設置されている。また、お互いに Facebook で友達登録を行なっていることから、修了後も緩やかな関係性が続いている。

3 方法

3.1 ライフストーリー・インタビュー

本研究ではライフストーリー・インタビューの手法を用いる。ライフストーリー・インタビューは社会学の領域で行なわれてきた研究手法で、桜井（2012）は、ライフストーリー・インタビューでは「語り手は内的な自己を反省的に振り返り、その中にあるさまざまな葛藤を調整し、過去から現在へと至った自己の意味に一貫性を与えて全体を構成する」「そうした自己についての語りは、インタビュアーとの相互行為を通して自己のアイデンティティを形成するダイナミックな過程でもある」（p37）と述べている。本稿ではアイデンティティ形成、キャリア形成の観点から、調査対象者 A が Socla の学びをどのように意味付けているのかを検討する。

3.2 調査対象者

調査対象者 A はベトナム語母語話者で、14 歳のときに親の仕事の関係で来日し、関東の公立中学校 2 年生に編入した。来日当初はあいさつ程度しか日本語は話せなかったが、その後日本語を習得し、県内の公立の総合高校に進学した。Socla には高校 2 年生の夏休みに日本語教室の教員の強い勧めがあり参加した。高校卒業後は第一志望の国立大学に進学し、中国語を専攻している。本インタビューは、調査対象者 A が大学 1 年の春休みに実施した。

3.3 手続き

調査対象者 A には、事前に Socla の活動を振り返るワークシートを作成してもらってから、日本語で 90 分程度のインタビューを行なった。調査者と A は Socla 活動時に面識があり、その後も Facebook 上でやりとりを行なっていてラポールが形成されていたため、インタビューは 1 回のみとした。

4 結果

4.1 対話による学びの深まり

A は、日本の大学への進学を希望しており「大学のゼミとはどんなところだろう？」という問いを立て調査を行った。当初、大学のホームページなどで紹介されている情報や募集要項などを調査していたが、それだけでは調査に行き詰まってしまった。中間発表の際に、ファシリテーターから経済産業省が提唱している「社会人基礎力」とゼミでの学びを関連づけて考えてみてはどうかというアドバイスを受け、「社会人基礎力」とは何か、また、ゼミの研究を行っている大学院生の文献なども読みながら問いの答えを導き出していった。プロジェクトでの発表を振り返り、学びの深まりを A は次のようにコメントしている。

「まあ繋がったってかんじですね。確か、自分としてはそれまでは、ゼミの傾向とかと、内容。理系、文系の違いとか、やっぱりそういう内容的なものを調べてたんですね。まあ、

やっぱり社会人基礎力っていう言葉が知らなかったから発展させられなかった。まあそこから構成が出て来た、定義、内容、傾向。そういう部分がポスターでまとめる事ができました。」

4.2 アイデンティティのゆらぎ

A は、発表直後は良い経験をしたと思いつつも、何かしらやりきれない気持ちを感じていたという。その当時はそのやりきれなさが何に由来するものなのかよく分からなかったが、参加当時を振り返り、A は次のように分析している。A は子どもの頃から優等生で、ベトナムでは教員からも同級生からも一目置かれる存在であった。Socla でのレポート作成や発表も、みんなを満足させたい、完璧にしたいという気持ちが強く、支援者とは積極的に対話した。一方、ソーシャルメディアは学びのプロセスが可視化されることから、周りの高校生が自分より優秀だと思って焦ってしまい、他の高校生とはうまくコミュニケーションが取れなかった。しかし、かえってこのことがきっかけとなって、自分以外にも様々な高校生がおり、自分が常に一番でなくてもよいと思えるようになったという。

「で、いまそれを深く分析してみると、他のその途中で例えば人と高校生と喋れない部分と皆自分より優秀かもしれない、東大のプロジェクトだし。で、焦ったんですね。その時終わって、その気持ちがちょっとづつ変わったっていうのが、焦った部分よりは何か自分もこん中の一人って。(中略)やっぱり自分以外にもいろんな人がいて、優秀な人もいるし、あとなんていう、まあ、自分もその中で良い、来た方がいいかーみたいな。自分だけが一番上じゃなくて、その中でいた方が良いかもしれない。そういう考えに変わっていて、その時思ったのが、今、I さん（ファシリテーター）とか他の皆が自分に対してどう思うのかは、それは変えられないじゃないですか。だから、それがまあ自分なんだっていうのを受け止めた。受け入れた気持ちですね。」

A は当時の自分を振り返り、家にいるときの自分と外の自分は異なっており、外では自分を賢く見せようと「マスク」をかぶっていたこと、また、優等生の「マスク」を外そうと考えるようになったと述べている。

「外では良い言葉使って、良いマナーというか賢く見えるようにするんですね。しょうがないですね。その性格で、その時はすごく。(中略)自分が思うのは良いところでもないです。今は、どうやって合わせようかっていうのをやっています。(合わせるって何に?)自分をその面、マスクを外そうとする。」

4.3 弱い紐帯と疎外感

Socla では活動終了後も Facebook 上に同窓会グループができており、当時の参加者は現在でも緩いつながり（弱い紐帯）を持っている。Socla 終了後、修了生同士が自主的に食事会を開いたことがあったが、A はそのことを知らず、Facebook にアップロードされた写真と書き込みでそのことを知った。単に情報を見逃しただけかもしれないが、自分が直接誘ってもらえなかったことに少なからずショックを受けた。それは、自分が Socla 参加時に積極的に高校生と関わらなかったためであると分析している。ベトナムでは成績が良いということは絶対的な価値を持っており、教師や同級生から常に特別扱いを受けていた。自

分が特に働きかけなくとも、周りが自分を評価し気遣ってくれるため、それを当然のように考えていた。それまではいつも自分中心で、自分の周りの同級生は「生きた存在ではなかった」という。Socla での体験を通して初めて「自分以外のものが見えて来た」と感じており、自分が仮面を外して自分から他者と関わらなければならないと考えるきっかけとなっていることが分かった。

「いい、いい。羨ましい。参加しなかったんで、なんか Facebook で皆それ終わってからですよね。Socla 終わってから集まった時の写真見たりして、すごい良いなあと思う部分もあったんですね。でも自分はたくさん後悔は、後悔っていうか何で自分は言われてない？皆集まる時に何で自分は…（中略）それがあったんですけど。で、その時やっぱり Socla であまりそういう人達と喋ってなかったから（中略）何で招待されなかったんだろう？って思っ。やっぱり Socla の時に喋らなかったからかなって。」

4.4 進路選択への影響

A は大学では中国語を専攻しているが、学内では英語専攻が最も偏差値や人気が高く、両親も英語を専攻することを期待していた。しかし、来日して日本語を学ぶ中で、日本語の語彙の中にベトナム語と発音の似ているものがあり、それは中国語が影響しているのではないかと考え中国語に関心を持つようになった。両親の反対はあったものの、Socla に参加して多様な見方ができるようになり、英語が1番という考えを捨てられたと述べている。

G 大って英語が1番人気で偏差値高くて、頭の良い人がくるっていう考え方が捨てられた。（中略）中国語が割と偏差値低いんですよ。自分が高校生の時に調べたところでは。そんなに偏差値が高いわけじゃない。多分、そんなに頭がいい訳じゃないと思う。良くない人がくるかもしれないっていうのがあって。でも、どっちでも良いじゃないかっていうのが Socla で初めて考えたのが、直接意識は、完全なる無意識だと思うんですけど、そこは繋がったかなと思いました。いろんな人と関わって、そこから何が良いついていうのも、あまり追求しないで、進路も、その考え方が適応、応用出来たのかな。

5 考察

Socla はソーシャルメディア上での対話を通して学びを深めていく活動であった。ソーシャルメディアの特徴は学びのプロセスが可視化されることにある。ソーシャルメディア上のコミュニティでは、すべての参加者が均等に対話を行っているわけではなく、コアとなるメンバーが積極的に投稿し、周辺メンバーはその様子を垣間見ながらコミュニティ上で自分なりの学びを深めていく。A は自分以外の他者が Facebook 上で支援者や高校生同士で対話を積み重ねていく様子を知ること、自分より優れた（と自分が思える）他者の存在を知ることになる。A は焦燥感から他の高校生とはソーシャルメディア上でほとんど対話を行うことができなかったが、対話をしなかった（できなかった）ことが契機となってアイデンティティのゆらぎが生じ、それが自分自身を変えていく大きな転換点となっていることが分かった。移動する子どもの異文化体験を心理人類学的なアプローチで捉えた箕浦（2002）は、認知、行動、情動の各側面の間にずれが生じることが異文化体験の本質であり、ある文化集団に特有なライフスタイルを支える意味空間（文化文法）を自分のものの

ように感じ出したとき、そこへの帰属感が強まると述べている。A はソーシャルメディアによる弱い紐帯のもとで、自分とは異なる他者や母国とは異なる他者との関わり合いの必要性を知り（認知）、自ら「マスク」を外そうと試みようとしている様子（行動）が窺えた。Socla 修了直後に A が感じたやり切れなさは、移動する子どもの異文化体験における情動の側面の違和感であったと考えることができる。また、このような異文化体験を経て他者となつながら、多様なものの見方ができるようになり、進路選択においても親の価値観とは異なる、偏差値にとらわれない自分自身の考えをしなやかに貫いている様子が見られた。溝上（2006）は青年期のアイデンティティ形成の本質は自己形成であり、この様子を「他者の森をかけ抜けて自己になる」と表現している。Socla は必ずしも「移動する子ども」をターゲットとした活動ではないものの、本事例においてはソーシャルメディアを活用したキャリア学習環境は、複数言語・複文化環境で成長する「移動する子ども」のアイデンティティ形成の一助を担っていることが確認された。

謝辞：本研究は JSPS 科研費 25350318 の助成を受けたものです。

＜参考文献＞

- 梶田正巳・松本一子・加賀沢泰明（1997）『外国人児童・生徒と共に学ぶ学校づくり』ナカニシヤ出版。
- 川上郁雄（2011）『移動する子どもたちのことばの教育学』くろしお出版。
- 箕浦康子（2003）『子供の異文化体験 人格形成過程の心理人類学的研究』増補改訂版、新思索社。
- 溝上慎一（2008）『自己形成の心理学 他者の森をかけ抜けて自己になる』世界思想社。
- 齋藤ひろみ（2009）「第 12 章 子どもたちのライフコースと学習支援—主体的な学びを形成するために」『文化間移動をする子どもたちの学び 教育コミュニティの創造に向けて』齋藤ひろみ・佐藤郡衛編、ひつじ書房。
- 桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂。
- 高橋薫・荒木淳子・藤本徹・大辻雄介・鈴木久・山内祐平（2013）「ソーシャルメディアを活用したキャリア教育支援プロジェクトを通しての高校生のキャリア観の変容」『キャリアデザイン研究』第 9 号, pp.19-33, キャリアデザイン学会。
- 高橋薫・藤本徹・荒木淳子・高橋淳・谷内正裕・山内祐平（2013）「Facebook を利用したキャリア学習環境の実践と評価」『日本教育工学会論文誌』第 37 巻, 第 3 号, pp.269-285, 日本教育工学会。
- Yamauchi, Y. Fujimoto, T. Takahashi, K. Araki, J. Otsuji, Y. and Suzuki, H. (2012) Impact of Using Facebook as a Social Learning Platform to Connect HighSchool Students with Working Adults. *Proceedings of E-Learn 2012*, Montreal, Canada: 465-472.
- 山崎香織（2009）「『移動』時代のキャリア教育--ニューカマー高校生の事例」『異文化間教育』第 30 号, pp.91-103, 異文化間教育学会。
- 柳井修（2001）『キャリア発達論 青年期のキャリア形成と進路指導の展開』ナカニシヤ出版。

CLD 生徒に対する縦断調査の結果から窺える対話と継承語の重要性

野山 広 (国立国語研究所)

要旨

本発表では、日本の外国人集住地域 A に居住する日系ブラジル人生徒に対して、2007 から 2012 年まで行ってきた日本語会話と言語生活に関する縦断調査と、散在地域 B に居住するパキスタン出身の生徒に対して、2013 から 2015 年まで行ってきた同様の縦断調査結果から窺える対話と継承語の重要性について報告した。OPI (Oral Proficiency Interview)¹⁾ の結果や、言語生活に関する調査結果を踏まえると、日本語会話力が最終的に伸びた生徒において、本文 5 章で述べるような 5 つの共通点が窺えた。こうした実態は、複数言語環境下で継承語とともに第二言語を維持し伸ばすには、言語使用の必然性がある対話場面の提供が肝要であることを示唆している。発表では、必然的な対話場面の提供やネットワークの拡充に欠かせない Ethnolinguistic Vitality = EV の確認に繋がる実践や工夫の在り方に関して考察しつつ、具体的な事例を出来る限り報告した²⁾。

【キーワード】 継承語、OPI、対話、Ethnolinguistic Vitality

1 はじめにー調査の概要と発表の概要

本調査は、「日本語学習者会話データベース縦断調査編」の構築の一環として実施・展開した。日本に定住する外国人の日本語会話力の変容や彼らの言語生活に注目しながら、データを収集してきた³⁾。具体的には、ACTFL (全米外国語教育協会) が開発した OPI (Oral Proficiency Interview) テストの枠組みを活用し、日本語学習者の会話データを収集・整備 (文字化等) することで、中・長期的な日本語学習・習得過程の軌跡をたどるとともに、個別のデータを現場にフィードバックしながら、学習者との「対話」時間をできる限り多く持つことを心がけてきた。

これまで、できるだけ (いわゆる) 搾取的な調査にならないように心がけ、Welfare Linguistics (福利としての言語学≡福祉言語学) という観点 (徳川宗賢、1999) から、地域に定住する外国人の生活に寄り添いながら、インタビューを縦断的に行ない、形成的な評価とフィードバックをすることによって、日本語学習者の支援を行なってきた。

本発表では、日本の外国人集住地域 A に居住する日系ブラジル人生徒に対して、2007～2012 年まで行ってきた日本語会話と言語生活に関する縦断調査と、散在地域 B に居住するパキスタン出身の生徒に対して、2013～2015 年まで行ってきた同様の縦断調査結果から窺える対話と継承語の重要性について報告した。また、CLD 生徒 (Culturally and Linguistically Diverse students) の言語環境 (Ethnolinguistic Vitality = EV : Allard and Landry 1986, Landry and Allard 1991 や Communication Network = CN : Milroy 1980) の整備促進やエンパワメント (力付け) に向けてどのような工夫が可能か考察した。

そして、研究成果から窺えることを報告しつつ、必然的な「対話」場面の提供や学びの状況作りについては、正統的周辺参加 (ジーン・レイブ & エティエンヌ・ウェンガー、1993) に向けた工夫がとても重要であることを指摘した。

収集した関連データを踏まえると、複言語環境にある CLD 生徒たちは、OPI の会話場面の突き上げの際に生じる、いわゆる「対話」の醍醐味はもちろん、通常の言語生活の中で、例えば、日本語学習の支援者 (TA) として社会的実践の場に参加 (社会参加) することで、より多くの会話の摺り合わせが必要となっていることが窺えた。換言すれば、必然的に摺り合わせが必要なコミュニケーション場面＝「対話」に遭遇し、日本語だけでなく、母語あるいは継承語も駆使しながら、対話の相手を説得・納得させることの困難さや醍醐味を経験知として蓄積することが可能となっていた。また、そうした場での継承語の使用と対話の体験＝試行錯誤を通して、いわゆる暗黙知の確認や経験知を蓄積することが、継承語の学習者として、あるいは学習支援者として、継承語のコミュニティーに正統的周辺参加を図っていく過程 (通過儀礼) であることも確認、指摘した。

2 これまでの成果から窺えること－集住地域 A の事例

ここでは、縦断データの中の集住地域 A に定住する日本語学習者 13 名 (表 1 参照 : 5 回続けて受けられた生徒は 2 人、4 回が 3 人) の OPI のレーティング結果に焦点を当てた。

S1～S13 の中で、2 年以上調査協力してくれた学習者 11 名 (表 1 参照 : 5 回続けて受けられた生徒は 2 人、4 回が 3 人) のうち、超級に到達した者が 3 名、上級上に到達した者が 2 名であった。その他、中級下が 1 名、中級中が 2 名、中級上が 1 名、上級下が 1 名いた。また、一度ブラジルに帰国して改めて日本に戻って来た S4 の場合、初級上のままであった。以下、1 年目が高校生か大学生で、5 年間の中で大学の学生や社会人へと生活が変容し、会話レベルが最終的に上級の上あるいは超級に到達した 4 名 (S1、S2、S3、S5) に注目し、インタビュー (会話) の文字化資料に注目し、分析を試みた。発表では、その分析の結果みえてきたことの一部を、以下 3 章から 6 章のようにまとめて報告した。

表 1 : 外国人集住地域の学習者の OPI レーティング結果 (2008 年 2 月～2012 年 2 月)

学習者	母語	職業	1 年目	2 年目	3 年目	4 年目	5 年目
S1	ポ語	大学生	上・下	上・中	上・中	上・中	上・上
S2	ポ語	高校生	上・下	上・中	—	上・上	超
S3	ポ語	高校生	上・下	上・上	上・上	超	—
S4	ポ語	中学生	初・上	—	初・上	—	—
S5	ポ語	高校生	(中・上)	上・下	上・中	上・中	上・上
S6	ポ語	高校生	(中・上)	上・下	上・下	—	—
S7	ポ語	高校生	初・上	—	—	—	—
S8	日語・ポ語	中学生	上・上	超	超	—	—
S9	ポ語	高校生	中・下	中・中	—	—	—
S10	ポ語	教職員	中・中	中・中	中・中	中・中	中・上
S11	ポ語	高校生	初・上	—	—	—	—
S12	ポ語	高校生	初・上	中・下	—	—	—
S13	ポ語	高校生	初・上	初・上	中・下	中・中	

* ポ語＝ポルトガル語、日語＝日本語、上・下＝上級の下、大学生＝1 年目の時に大学生

* (中・上) ⇒ 評価は中級の上だったが、最終的に unratable (評価不能) となったもの

3 集住地域 A の事例から窺えることー「のだ (ノダ)」の使用経験の蓄積の必要性

OPI の上級では段落、また超級では複段落の発話が求められる (牧野成一他、2001)。意味のある段落を構成する場合は、段落内の各文がまとまりをなしていることが重要。つまり、各文が正しい接続詞で、正しい接続関係を作っていないといけない。会話の段落を構成する際には、説明のモダリティ「のだ (ノダ)」の使用が不可欠となる。

最終的に上級の上あるいは超級に到達した 4 人 (S1、S2、S3、S5) の場合、全体としてターン保持の「ノダ」の使用は増加する傾向にあることがわかった。学習者が日本語会話において、上級レベル以上の会話力を発揮するには段落を維持することが必要である。その場合、この「のだ」(例：逆接の「～んですけど」、順接の「～ですよ」等)の使用が不可欠である。さらに超級で要求される複段落の構成を維持するためには、逆接、順接のどちらか一方を使うだけでは、その複段落の構成を維持するのは難しい。その意味で、超級の判定が出た話者 (S2、S3) は、この二種類のノダ文を上手く組み合わせて併用 (活用) していた。

4 これまでの成果から窺えることー分散地域 B の事例

分散地域で中学校に通っていたパキスタン出身の W の事例について報告した。W の場合、パキスタンで通っていたインターナショナルスクールでの環境や家庭環境も含めて、2 言語あるいは 3 言語 (英語、ウルドゥー語、日本語) の複言語環境に居た。そうした中、急きょ日本に戻ることとなり、日本で編入・入学した中学校では、いきなり、これまでほとんど習得できていない日本語の読み書き能力も含めた力を要求されることとなり、大変な状況となった。

日本の場合、日系人が多数居住する集住地域の一部を除くと、まだまだ CLD 児にとって適切な複言語環境や多言語環境が醸成されているわけではない。この分散地域のような状況下でも、W の場合のように、適切な指導ができる日本語教師やメンターの存在の人物と出逢うことができ、「対話」経験を積み重ねつつ、CLD 児として有する他の言語 (彼女の場合はウルドゥー語や英語) のことも大切に考えてくれるような力付け (エンパワーメント) があれば、日本語の学習に繋がる経験を積み重ねていくことが可能となってくる。

彼女は、中学 3 年の 2014 年 9 月と卒業間近の 2015 年 3 月に OPI (Oral Proficiency Interview) を受けた際には、ほぼ上級に等しいレベル (中級の上) に到達するとともに、中学 3 年の 12 月には日本語能力試験の N2 にも合格した⁴⁾。

5 調査結果から窺えた共通点

フォローアップインタビュー等も含めた調査結果から、超級、上級まで到達した 4 人 (S1、S2、S3、S5) や W の場合、以下の 1) ～5) のような共通点が窺えた。

- 1) 来日後数年間、通常学級だけでなく取り出しの日本語教室に通っていた。
- 2) 中 3～高 1 の時期に、日能試の 2 級 (N2) か 1 級 (N1) に合格した。
- 3) 中 3～高校の時に、日本語教室の支援者 (TA) として参加した経験がある。

- 4) 16～18歳の年に OPI の測定に参加して、成人と日本語で対話する機会を得た。
- 5) 家庭内言語は原則として継承語を使用していた。

これらの共通点を踏まえると、日本語とポルトガル語、あるいは日本語とウルドゥー語、日本語とフランス語、日本語とドイツ語、日本語と〇〇語などのように、文法も表記も極端に違う場合であっても、バイリンガルや複言語（多言語）環境に育つ（生きる）子どもの二言語は互いに依存しながら発達していくということ（桶谷仁美、2007、Cummins, Jim. 1986.）が窺える。このことを、二言語／多言語の環境で生活することが可能な CLD 生徒に対する支援に援用しようとした場合、次のことが肝要になると思われる。例えば、個々の言語生活の状況によって場面／話題別の会話力や言語能力が異なることも想定される。こうした状況に CLD 生徒がある場合、日本語と〇〇語のどちらかの言語の力を伸ばすことによって、もう一方の言語にも好影響を与えるということが起こりうる。そして、その往還（好循環）の中で、両言語の会話力を補完的／相互的に伸ばしてゆく可能性がより高くなっていくものと考えられる。

6 おわりに—まとめと展望

こうした実態は、複数言語環境下で継承語や第二言語を維持し伸ばすには、言語使用の必然性がある対話場面／状況の提供が肝要であることを示唆している。

発表では、状況や場面提供の重要性、そしてその基盤となるネットワーク＝Communication Network＝CN (Milroy 1980) の拡充に欠かせない Ethnolinguistic Vitality＝EV (Allard and Landry 1986, Landry and Allard 1991) の確認に繋がる実践や工夫の在り方に関して考察しつつ、具体的な事例を出来る限り報告した。

ことばの『学び』とは、実践共同体（文化の実践として世の中に価値付けられたことを生み出している集合体）に、自らの独自の在り様を活かして、『参加』すること＝リアルな現実の実践へのアクセス（ジーン・レイブ&エティエンヌ・ウエンガー、1993）によってより活性化されるものだと思えるならば、例えば、継承語の使用や活用を創り、そのネットワークを拡充していくことは重要となってくる。

そのため、OPI やその後のフォローアップインタビュー等の場で、自らの独自の在り様を知るために、例えば、学習者自身のライフストーリーを語ってもらい気づきを促す工夫をすることも今後はますます期待される。そうした「対話」の体験や積み重ねが、やがてそのコミュニティに正統的に参加するための暗黙知理解の促進や経験知の蓄積へと繋がっていくものと考えられる。

また、継承語を学ぶ者や学習支援に関わる人々の思いをできるだけ汲み上げ活かすためには、複言語（多言語）環境のコミュニティや社会に『参加』する方法や過程について、そのことばの学びに関連した人々＝彼／彼女が生活する地域の住民が協働で探りながら、継承語の位置付けや価値の確認を繰り返し行っていく工夫をすることが肝心である。そして、自分（CLD 生徒）自身のアイデンティティ（安定根）の確認・形成を、継承語使用者との「対話」を通して少しずつ図っていくことが、やがて、相乗効果的／相互補完的に、第二言語の力を育み伸ばすことにも繋がっていくことになろう。

注

1) OPI(Oral Proficiency Interview)とは、「口頭能力を測定するための1対1のインタビュー試験」である(牧野成一他、2001)。インタビュー時間は最長30分で、4つ(①機能/総合的なタスク遂行能力、②社会的場面/話題領域、③談話の型:語彙=単語、文、段落、複段落、④正確さ:6つ=文法・語彙・発音・社会言語学的能力・語用論的能力・流暢さ)の評価基準を持つ「総合的な評価法」である。ただ、この場合の文法の正確さはあくまで全体の中の一部でしかない。また、判定は、4つ(超級・上級・中級・初級)の評価レベルを大枠として、さらに、初級が3段階(初級の下・初級の中・初級の上)、中級が3段階(同左)、上級が3段階(同左)、そして超級の合計10段階で行われる。インタビュアー(テスター)、インタビュイー(テストイー)相互のやり取りのある学習者中心の評価方法となっている。なお、4つの評価レベルの概要は以下のとおりである。

超 級:

裏付けのある意見を述べたり、仮説を立てたりすることによって、具体的な話題も抽象的な話題も議論できる。フォーマル・インフォーマルな場面に言語的に対処できる。

上 級:

過去・現在・未来の時制を使って、詳しい描写・叙述ができる。複雑な状況に対処できる。

中 級:

質問をしたり、質問に答えたりするという自発性があり、簡単な対面型の会話が維持できる。目標言語文化の中でサバイバルできるレベルである。

初 級:

主に単語・語句・暗記した文に頼り、自発性はない。サバイバルできないレベルである。

2) 本稿は、野山(2015)の口頭発表を基にして、まとめたものである。

3) 縦断調査5年分(2007年~2012年)の結果については、2014年4月に、OPIの文字化データを中心に日本語学習者会話データベース縦断編として公開した(http://nknet.ninjal.ac.jp/judan_db/)。

4) その後、Wは無事に地元の高校に合格して、現在は高校1年生として言語生活を送っている。今年(2015年)9月に受けたOPIでは、上級の下に到達した。

<参考文献>

- 桶谷仁美(編著)(2007)『家庭でバイリンガルを育てる 0歳からのバイリンガル教育—継承日本語教育の立場から—』明石書店。
- ジーン・レイブ&エティエンヌ・ウェンガー、佐伯胖翻訳(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』(産業図書)。
- 徳川宗賢(1999)「ウェルフェア・リングイスティクスの出発」(対談者J.V.ネウストプニー)『社会言語科学』2(1):89-100 社会言語科学会。
- 野山広(2011)「地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義」北脇保之編『「開かれた日本」の構想—移民受け入れと社会統合』148-181, ココ出版。
- 野山広(2013)「日系ブラジル人生徒の日本語習得と言語生活に関する縦断研究—集住地域Aにおける5年間の縦断調査の結果から」2013年度異文化間教育学会研究大会。
- 野山広(2015)第19回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム(フランス・ボルドー, モンテーニュ大学), 口頭発表, ヨーロッパ日本語教師会(AJE), 2015.8。
- 野山広・嶋田和子・山辺真理子・藤田美佳・森本郁代(2012)「散在地域に定住する外国

人の日本語習得と言語生活支援の実態に関する縦断的研究—OPIの枠組みを活用した形成的フィールドワークの結果を踏まえながら—」『2012年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 31-42.

牧野成一他.(2001) ACTFL-OPI 入門. アルク.

Allard, Réal and Rodrigue Landry. 1986. Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual and Multiculture Development* 7, 1-12.

Cummins, Jim. 1986. Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review* 56 (1). 18-36.

Landry, Rodrigue. and Réal Allard. 1991. Can schools promote additive bilingualism in minority group children? In Lilliam M. Malavé and Georges Duquette (eds.), *Language, culture and cognition: A Collection of studies in first and second language acquisition*, 198-231. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Milroy, Lesley. 1987. *Language and social networks*, 2nd edn. Oxford: Basil-Blackwell.

謝辞：今回の口頭発表のパワーポイント及びその報告原稿を作成するにあたり、発表テーマやバイリンガル教育に関連して、桶谷仁美氏（前国語研究所共同研究員、米国イースタン・ミシガン大学教授）から、適切なアドバイスや資料等を提供していただいた。また、野山自身がこれまで関わってきた地域調査や、現在行っている縦断調査の協力者（現場での協働実践者・共同研究者）から、多くの参考事例や意見をいただいた。ここで、改めて感謝申し上げたい。

日本語教科書における「ましょう」の導入について

—使用実態の視点から—

東條 和子
桜美林大学

要旨

「ましょう」には、推量、意志、誘いかけの用法がある。誘いかけの用法は、初級の教科書の中でも比較的最初のほうで、例えば『みんなの日本語初級』では第6課¹で、導入されているが、推量と意志の用法は導入されていない。他の初級教科書でも同様である。しかしながら、コーパスを使用し、「ましょう」の使用実態を調査した結果、意志の用法が相対的に多いということが分かった。

本稿では、最初に挙げた「ましょう」の分類について検討する。その上で、既存の初級日本語教科書を調査し、「ましょう」導入の問題点を整理する。そして、コーパスからの発話データを通して明らかになった使用実態に基づいて「ましょう」の授業への導入順序及びその方法を論じ、より実態に近い文型の導入を目指すものである。

【キーワード】 ましょう、推量、意志、誘いかけ、コーパス

1 「ましょう」の分類

最初に挙げた「ましょう」の推量・意志・誘いかけの用法を、主体が誰か、聞き手が関わるかどうかにより、さらに細分化し、5 分類とした。聞き手が関わるかどうかは、文脈によっても変わってくる。

- ① 推量：主体には人称制限がない。やや古めかしい言い方である。
 - (1) これが続けば、いずれ反感を抱く者が増え**ましょう**。² (木曾義仲)
- ② 意志 1 (意志表示)：主体は話し手である。発話者の意志を表し、独り言やそれに近い場面に使用される。
 - (2) 一休みしてから、また食べることに**しましょう**。(三毛猫ホームズの幽霊クラブ)
- ③ 意志 2 (申し出)：主体は話し手であり、聞き手に対する申し出になる。
 - (3) ホームのところまで送り**ましょう**。(渡辺淳一全集)
- ④ 誘いかけ 1 (誘い)：主体は聞き手と話し手である。
 - (4) そう、それでは、行き**ましょう**。(長輝少年の戦争)
- ⑤ 誘いかけ 2 (助言・勧告・指示)：主体は聞き手である。多人数の場合もある。
 - (5) 今日の運勢は絶好調！積極的に動き**ましょう**。(yahoo!知恵袋)
 - (6) さあ、給食です。手を洗い**ましょう**。(作例)

以下【表1】にまとめた。

【表1】「ましょう」の分類

	主体	聞き手
推量	人称制限なし ³	有 ⁴
意志1（意志表示）	話し手	無
意志2（申し出） ⁵	話し手	有
誘いかけ1（誘い）	話し手と聞き手	有
誘いかけ2（助言・勧告・指示）	聞き手	有

誘いかけ1の用法は、誘いかけ本来の用法であり、主体は話し手と聞き手双方である。一方、誘いかけ2は、(6)の指示を表す文のように、話し手が主体に含意される振りをしながら、相手だけを動かす表現であると考えられる。意志1→意志2→誘いかけ1→誘いかけ2と、用法が拡張していったと考えられる。

2 先行研究

「ましょう」の先行研究として、姫野（1998）、安達（2004）がある。

姫野（1998）は勧誘表現として「しよう」「しようか」「しないか」を取り上げ、各々の特性を観察し、勧誘表現が行為指示型表現および意志表現との関連においてどのような位置を占めるかを検討している。「しよう」「しようか」では、一人称の意志の用法に二人称を取り込むところから勧誘の用法が派生した…」と述べている。丁寧体の「ましょう」に関しては、普通体の「しよう」で代表させるとしているところから、「しよう」の丁寧な表現としての「ましょう」も、意志用法から勧誘の用法が派生したと言える。

安達（2004）は、「しよう」は話し手の意志を表すのが基本的な意味でありながら、聞き手を行為者に組み込んでいくことによって勧誘といった解釈をもつように機能を拡張していく。」(p18)と述べている。また、「話し手への伝達を表さない非対話的な性格から対話において用いられる用法、さらに話し手が遂行中の行為に聞き手を誘い込もうとする勧誘の用法がある。」(p19)と述べ、行為者のあり方が機能拡張の鍵になると述べている。

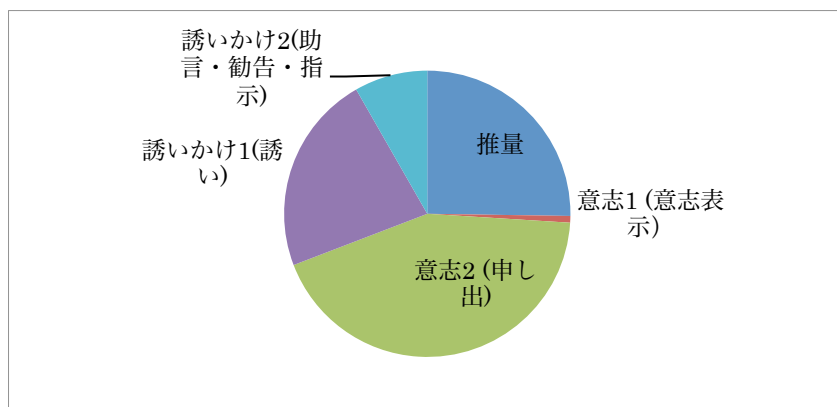
3 使用実態

3.1 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)

資料はBCCWJから、特に会話の部分から「ましょう」が出現する用例を調査した。総データ数は942件⁶である。

【表2】「ましょう」の5分類による出現数

	推量	意志1 (意志表示)	意志2 (申し出)	誘いかけ1 (誘い)	誘いかけ2(助 言・勧告・指示)
yahoo!知恵袋	0	0	4	3	11
国会議事録	0	0	0	0	3
書籍	232	7	398	207	77
白書	0	0	0	0	0



【図1】「ましょう」の5分類による出現数

【表2】【図1】を見ると、意志の用法では、意志1の用法（意志表示）は少なく、意志2の用法（申し出）が多い。「ましょう」は丁寧表現なので、聞き手が存在しない場面、つまり独り言の表現に使われることは少ないと考えられる。一方、誘いかけに関しては、誘いかけ2の用法（助言・勧告・指示）より誘いかけ1の用法（誘い）が多い。また、古めかしい言い方である推量もかなり出現している。これは書籍からの用例が多いからであると思われる。

また、「ましょう」を含む動詞句を調査したところ、意志2の用法は「いたしましょう」が一番多く56例、次に「てあげましょう」で25例であった。誘いかけ1の用法では「行きましょう」が圧倒的に多く65例であった。推量、意志1、誘いかけ2の用法では前接する動詞に特に傾向が見られなかった。

3.2 『女性のことば・職場編』『男性のことば・職場編』

異なるデータとして、『女性のことば・職場編』と『男性のことば・職場編』から用例を取集した。発話数は、『女性編』が11,421例、『男性編』が11,099例であった。その中で「ましょう」の出現数は『女性編』が29例、『男性編』が8例であった。

【表3】『職場編』における「ましょう」の出現形態

後接	とか	か	って	よ	ね	言い切り	合計
女性編	0	15	2	3	1	8	29
男性編	1	3	1	2	1	0	8

総データ数に対する「ましょう」の出現数が、BCCWJより極めて少なく、女性編のほうが男性編より多い。言い切る例は男性編では見られず、女性編で8例であった。その8例の内訳は、(7)のような意志2の用法が4例、(8)のような誘いかけ1の用法が4例であった。

(7) あの一 1 を選択してみましょう。⁷

(8) さあ、食べましょう。

4 日本語教科書における「ましょう」の導入

『みんなの日本語初級』の他に7冊の日本語教科書を調査した結果は以下の通りである。

『新文化初級日本語Ⅰ』（新文化）第15課 ＜不動産屋にて＞

- (9) 敬子 : じゃあ、この部屋を見せてください。
不動産屋 : わかりました。では、見に行きましょう。
誘いかけ1の用法である。

『進学する人のための日本語初級』（進学）第13課

- (10) あした映画を見に行きませんか。
ええ、行きましょう。
「ませんか」の返答として、誘いかけ1の用法の「ましょう」が導入されている。

『日本語初級2 大地』（大地）第8課 ＜パーティーで人を誘っている＞

- (11) いっしょにうたいましょう。
誘いかけ1の用法である。

『初級日本語 げんき』（げんき）第5課 会話

- (12) ロバート : わあ、きれいな海！
けん : 泳ぎましょう。

誘いかけ1の用法で、同じ会話の中で「ましょうか」も導入されている。文法説明のところに、「ましょう」は「Let's~」、「ましょうか」は「Shall we~」の英語訳が載っている。

『JAPANESE FOR BUSY PEOPLE Revised 3rd Edition』（Busy）Lesson15 INVITATIONS

- (13) かとう : スミスさん、こんしゅうの どのようにに あさくさで おまつりが あります。いっしょに いきませんか。
スミス : いいですね。いきましょう。なんで いきましょうか。
かとう : ちかてつで いきませんか。
スミス : そうしましょう。…

INVITATIONS（勧誘）として、「ましょう」「ましょうか」「ませんか」をまとめて導入している。「ましょう」は誘いかけ1の用法で導入されている。

『日本語5つのとびら TOBIRA—初級編1—』（とびら）Topic 10 ＜At the Clinic＞

- (14) かんごし : どうしましたか。
リー : 今朝から、あたまが痛くて、はきけがするんです。
かんごし : ねつはどうですか。
リー : あります。
かんごし : はかってみましょう。
リー : はい。

文法説明に、「~ましょう is used when a person offers to do something.」と書かれている。意志2の用法で導入されている。誘いかけ用法はこの教科書でも、同じシリーズの初級編2でも取り上げられていない。

『初級 日本語』（東外大）4課 <りょう>

- (17) さとう : わたしは あした しんじゅくの こうえんへ いきます。
あなたも いっしょに いきますか。
マナ : はい、いきます。なんじごろ いきますか。
さとう : あしたの あさ 9じごろ いきましょう。

誘いかけ1の用法で「ましょう」だけが取り上げられている。

「ましょう」の導入方法を示すと以下ようになる（数字は導入課の番号）。

【表4】「ましよう」の初出の用法、課、方法

	みんな	新文化	進学	大地	げんき	BUSY	とびら	東外大
意志2	×	×	×	×	×	×	10	×
誘いか け1	6	15	13	8	5	15	×	4
導入方 法 ⁸	ませんか	単独	ませんか	単独	ましよう か	ませんか ましようか	単独	単独

【表4】より、

- ① 8冊の教科書のうち、誘いかけ1の用法での導入が7冊、意志2の用法での導入も1冊（『とびら』）ではあるが見られた。推量の用法、意志1の用法、誘いかけ2の用法での導入は見られなかった。推量の用法に関しては、BCCWJの会話部分からの用例は、ほとんどが歴史小説からの用例であったことを考えると、初級の段階では特に導入する必要はないと思われる。
- ② 全て初級教科書で初出している⁹。
- ③ 導入方法は、教科書によって様々である。

5 問題点の整理と考察

- ① 「ませんか」とペアでの導入：「ませんか」の返答としての「ましよう」だけが定着する可能性があるため、ペアでの導入は避けたほうが良いと思われる。¹⁰
- ② 学習者への意志2の用法の未定着：調査した結果、意志2の用法が一番多かったことから判断し、意志2の用法を導入し、定着させることが大切であると考えられる。
- ③ 場面設定の不足：特に話し手と聞き手の上下関係がわかりづらいと「ましよう」の導入は難しいと思われる。下位者は上位者に対して、申し出や誘いかけ、意志決定をしてはいけないなどの配慮表現の問題に、抵触する恐れがある。

6 初級学習者への導入の仕方提案

以上の調査結果を踏まえて、

- ・初級学習者には、実際の使用例の多さから判断し、意志2の用法から導入する。
- ・まとまった会話例など、話し手と聞き手の関係がわかるような場面設定で導入する。

の2点を提案する。使用している教科書が誘いかけ1の用法での導入であった場合は、補足として意志2の用法も紹介することを提案する。

「ましよう」は基本的な形であるため、かなり早い段階で導入されてきていると考えられるが、教科書で取り上げられている用法だけでなく、その後をどうするか、教える側が意識して代替案や修正案を考え、補足していくことが必要であると考えられる。

7 おわりに

本稿では、教育現場と使用実態に沿った「ましよう」の導入方法を探ってきた。さらに

今回調査した以外のコーパスから用例を収集し、調査を重ねていく。また、意志2の用法を導入する授業を行い、その後の定着の様子を含めた実践報告を今後の課題としたい。

-
- ¹ いっしょに ビールを 飲みませんか。…ええ、飲みましよう。(みんなの日本語初級)
 - ² ゴシック体は筆者による。
 - ³ 二人称でも現れることがある。例文：あなたはこのままいけば病気になりましよう。(作例)
 - ⁴ 「ましよう」は「しよう」の丁寧な表現である。「ましよう」は常に聞き手を意識した文脈に使われるが、独り言のように聞き手を想定していない場合もある。
 - ⁵ 聞き手が存在する場合は聞き手へ行為が及ばなくても意志2に含める。
 - ⁶ 「でござい(り)ましよう」「でありましよう」を除く。
 - ⁷ 話し手がその操作を行うことを決意する場面である。
 - ⁸ 「ませんか」表示は「ませんか」とペアでの導入、「ましようか」表示は同じ会話内での「ましようか」の導入を表す。「単独」は同じ会話内に関連した文型が提出されていないケースである。
 - ⁹ 「ます形」が導入された後、「ましよう」「ませんか」「ましようか」は、形を作るのが簡単なので、比較的最初のほうの課で導入されると考えられる。また、『みんな』のような文型シラバスの教科書では、既習語彙が少ない時に取りあえずその課で導入できる文型を入れていく方法を取っていると思われる。
 - ¹⁰ BCCWJで「ませんか」に対する「ましよう」の返答というペアでの用例は下記の1例のみであった。「檀さん、洛陽に行きませんか?」「行きましよう」「すぐにですよ」(書き出し美術館)

<参考文献>

資料・調査対象教科書

- 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(2009) (BCCWJ) 国立国語研究所.
『女性のことば・職場編』(1997) ひつじ書房.
『男性のことば・職場編』(2002) ひつじ書房.
『みんなの日本語初級 I』(2011) スリーエーネットワーク.
『新文化初級日本語 I』(2008) 文化外国語日本語学校.
『進学する人のための日本語初級』(2009) 日本学生支援機構東京日本語教育センター.
『日本語初級2大地』(2009) スリーエーネットワーク.
『初級日本語 げんき』(2011) ジャパンタイムズ.
『JAPANESE FOR BUSY PEOPLE Revised 3rd Edition』(2008) 講談社インターナショナル株式会社.
『日本語5つのとびら TOBIRAー初級編1ー』(2009) 立命館アジア太平洋大学.
『初級 日本語』(1992) 東京外国語大学留学生日本語教育センター.
『初級 日本語文法と教え方のポイント』(2005) スリーエーネットワーク.

参考文献

- 庵功雄 (2009) 「推量の『でしょう』に関する一考察—日本語教育文法の視点から—」, 『日本語教育』142号, 日本語教育学会.
菊池和人, 安達太郎, 野田春美, 高梨信乃 (2004) 『新日本語文法選書4 モダリティ』くろしお出版.
姫野伴子 (1998) 「勧誘表現の位置—『しよう』『しようか』『しないか』—」, 『日本語教育』96号, 日本語教育学会.

教科書の会話練習の活用と文法学習について

藤野 華子

オックスフォード・ブルックス大学

要旨

日本語の教科書に登場するモデル会話や会話練習には、その課で新しく登場する文法項目が使われていて、学習者が実際の会話の場面でもそれらを使えるようになることを目標としている。しかし、文法学習の点からこれらの会話練習を考えてみると、文法的正確さとはあまり結びついていないことがわかる。本研究では、英国の5つの大学で初級から中級の日本語学習者約100人に実施した文法に関するアンケートの結果から、学習者が教師の認識以上に、話す活動を文法学習と強く結びつけていることを紹介する。そして、どのように教え方を工夫したら、より学習者の認識に近づけられるかを検討し、教師による修正フィードバックが極めて重要な役割を果たすことを主張する。

【キーワード】 文法学習、学習者の認識、話す練習、修正フィードバック

1 従来の会話練習とその問題点

日本語の初級教科書にはほとんどの場合、モデル会話と短い会話練習があり、それらにはCDなどがついていて、練習は主に語彙の置き換えになっている。教室では、学習者にまず音を聞かせ、内容を確認し、リピート練習をした後にペアで置き換え練習などをさせることが多い。オーディオリンガルアプローチに従ったこの方法は、何度もくり反すことによってあるパターンを暗記することを目指しているが、今までの研究で学習者にはあまり話す力がつかないことが報告されている。また、教師自身にも、このような会話練習が文法学習の役に立つという認識は薄く、時間に追われれば、音を聞かせて意味を取るだけにしたり、省いてしまったりすることが多い。

コミュニケーション・アプローチや行動中心アプローチに基づいた会話練習では、上述のような練習をさせた後、学習者に自分たちのバージョンを作らせることによって自己表現を促し、応用力の育成を目指す。しかし、ここでは会話の内容や課題の遂行が焦点となるため、新しい文法項目は練習の中で使われるが、助詞の使い方や活用形の違い、あるいは似たような構文との違い、といった文法的正確さはほとんど扱われない。つまり、例文やパターン練習など、教科書の他の部分は文法的正確さが明確な目標となっているのに対し、会話練習はそうではないと言える。

2 学習者・教師間の認識のズレ

外国語教授法研究では1980年代から学習者や教師の認識について様々な研究が行われてきた(Horwitz 1985, 1987, 1988, Schulz 1996, 2001, 他)。それによると、学習者が教師に抱く期待や外国語学習に対してもつ認識が教師のそれと一致していることは極めて重要で、双方の認識にズレがあると、学習者にやる気の欠落や不安といったマイナスの影響を与えてしまう。しかし、そういった「ズレ」に教師が気づくことで、学習者への悪影響を防ぐ

ことができると言われており (Kern 1995)、学習者が抱く期待は文法の教え方に決定的な影響を与えるとも言われている (Borg 2003, Tomlinson & Dat 2004)。では、日本語教育の場合、学習者は現在広く行われている文法の教え方をどう感じているのだろうか。また、教師は学習者の期待をきちんと把握した上で、文法の教え方を決めているのだろうか。実践と学習者の認識のズレを調べるために調査を行った。

3 調査

3.1 方法

本研究では、英国の大学で日本語を学ぶ英語のネイティブとバイリンガル話者を対象とした。アンケートに参加したのは Cardiff 大学、Leeds 大学、Oxford 大学、Oxford Brookes 大学、Sheffield 大学の学生で、上記の条件を満たす 103 人のデータを分析に使用した。参加者の年齢は 18 歳から 33 歳までで、平均は 21.5 歳だった。アンケートは紙とオンラインで用意され、初めの 3 校は紙で、後の 2 校はオンラインで参加した。いずれの場合も時間の制限はなく、学習者は英語で回答した。アンケートには学習者の母語と年齢を問うもの、今までの外国語学習経験、日本語学習経験、そして文法学習についての認識や期待について問うもの、など計 19 の質問があった。そのうち、本稿では以下の 3 点を中心に報告する。

1. 学習者は文法を学ぶことが何の役に立つと考えているか。
2. 学習者は新しい文法項目を学ぶとき、どんな練習が効果的だと思っているか。
3. 学習者はどのように新しい文法項目を習いたいと思っているか。

3.2 結果

結果の分析にあたり、便宜上、参加者を学習歴によって「初級」「中級」「上級」の 3 つに分けた。「初級」は、学習歴が 1 年未満から 1 年半までで、28 人、「中級」は、学習歴が 2 年から 3 年半で 38 人、「上級」は、学習歴が 4 年以上で 37 人いた。

まず、文法が何の役に立つと考えているかという質問には、「読むことの役に立つ」、「書くことの役に立つ」、など技能に関するものから、「覚えても忘れてしまうからあまり役に立たない」や「役に立たないと思う」、といったものまで 9 つあり、該当するものを複数回答可で選んでもらった。表 1 に回答の多かったものを示す。初級では全員 (100%) が、文法が書くことの役に立つと答えており、この見方はすべてのレベルに共通して強く見られた。次に多かったのは、文法が読むことの役に立つという意見だった。初級はそれと同等 (82%) に文法が話すことの役に立つと考えており、他のレベルでも高い割合で見られた。また、構文シラバスでは文法が形別に整理されており、一見、日本語の知識の整理を目標としているように見えるが、文法が知識の整理の役に立つと答えた学習者は約半数 (45%) であった。

表1 日本語の文法が何の役に立つと思うか

	初級 (N=28)	中級 (N=38)	上級 (N=37)	全体 (N=103)
書くこと	100%	92%	92%	94%
読むこと	82%	89%	81%	84%
話すこと	82%	74%	76%	77%
聞くこと	75%	68%	62%	68%
知識の整理	50%	45%	41%	45%

つぎに、新しい文法項目を学ぶとき、どんな練習が最も役に立つかという点については、紙で行ったアンケートとオンラインのアンケートで回答方法が異なっていたため、オンラインでアンケートに参加した77人のデータのみを分析の対象とした。ここでは「例文を読む」、「短いテキストを読む」、「聴解練習」、「書き換えや穴埋め（パターン）」、「オーラル練習」、「翻訳」、「絵などで状況を与えられて文を作る練習（状況作文）」の7種類の練習について1から5までの5段階評価をしてもらった。表2は、グループ別に人気の高かった練習を第4位まで並べたものだ。Mは平均点を表す。

表2 新しい文法項目を学ぶとき、どんな練習が最も役に立つか

初級 (N=23)	中級 (N=27)	上級 (N=27)
1. 例文読む (M=4.35)	1. 例文読む (M=3.89)	1. 例文読む (M=4.19)
2. 翻訳 (M=3.74)	2. オーラル (M=3.78)	2. オーラル (M=4.07)
3. 状況作文 (M=3.70)	3. 翻訳 (M=3.67)	3. 状況作文 (M=3.63)
4. オーラル (M=3.65)	4. 聴解 (M=3.52)	4. 翻訳 (M=3.33)
• パターン (M=2.87)	• パターン (M=3.07)	• パターン (M=3.15)

まず、どのレベルでも1番目に「例文を読む」が挙げられた。初級では続いて「翻訳」が役に立つとされたが、中級、上級になるに従ってその支持率は下がっていった。中級、上級では「例文を読む」に続いて「オーラル練習」が挙げられた。そして、既存の教科書に最も多く見られる「書き換えや穴埋め」のパターン練習はいずれのグループでも最下位で、支持が最も低かった。

3つ目の、どのように文法を学びたいかについては、「教師に用法、例文をすべて解説してほしい」、「教師が用法を解説してから自分で例文を解釈したい」、「まず自分で用法を考えてみてから教師に解説してほしい」の3つの中から1つを選んでもらった。表3に示すように、どのグループでも2つ目の、教師に用法を解説してもらってから自分で例文を解釈する方法が一番多く支持された。また、3つ目の自分で用法をまず考えてみる「発見型」のアプローチは初級で最も好まれ、1つ目の「すべて解説型」は上級で最も好まれた。これは初級の間は学習者が推測できる文法項目が多いのに対し、上級になるにつれて解説が必要なものが増えてくるからだと考えられる。

表3 どのように文法を学びたいか

	初級 (N=28)	中級 (N=38)	上級 (N=37)	全体 (N=103)
教師がすべて解説	21%	21%	32%	25%
教師が用法を解説してから自分で例文を解釈	43%	68%	51%	55%
自分で用法を考えてみてから教師が解説	36%	18%	22%	24%

このアンケートの最後の質問はオープンクエスチョンで、どのようにしたら文法学習がより効率的で有意義なものになると思うか、自由に書いてもらった。中級、上級の学習者を中心にいろいろな意見があったが、場面や状況に合わせて新しい文法を使って話す練習をしたいというものや、口頭で例文を作る練習がしたいという声が多く見られた。また、その際、教師から詳しい修正フィードバックがほしいという声も多かった。先行研究では、学習者が教師のしている以上に修正フィードバックを期待していることが多く報告されており (Schulz 1996, 2001, Peacock 1998, Katayama 2007)、表4に示す通り、本アンケートでも修正フィードバックに対して強く肯定的な姿勢が見られた。

表4 どのような修正フィードバックを期待しているか

	初級 (N=28)	中級 (N=38)	上級 (N=37)	全体 (N=103)
みんなの前でもしてほしい	82%	82%	68%	77%
個人的にしてほしい	32%	18%	35%	28%
大事なものだけしてほしい	11%	5%	22%	13%
してほしくない	4%	0%	0%	1%

3.3 議論

本研究では学習者アンケートに相当する規模の教師アンケートを行うことができなかったため、学習者・教師間の認識のズレについて直接報告することはできないが、先に述べた結果から、学習者の認識と実際に行われている日本語の授業の間の相違点を幾つか明らかにすることができた。まず、多くの学習者は文法が話すことの役に立つと認識しているが、1.で述べたように、現在広く行われている会話練習は文法的正確さを軽視しており、文法力が伸びるようにはできていない。従って、教師は話す活動を通じた文法学習について考え直す必要がありそうだ。次に、文法の導入において学習者は例文を読むことが最も役に立つと考えており、教師に用法を説明してもらってから、自分で例文を読んでもることを期待している。これは現在、広く行われている教え方と一致しており、学習者と教師の認識が一致している点だと言える。最後に、学習者は穴埋めや書き換えといったパターン練習が数ある練習タイプのうち、最も役に立たないものだとして認識していて、それよりも文脈や状況の中で文法を学ぶこと、特に話す活動を通じて学ぶことを期待している。しかし、現在、例文を見た後に新しい文法項目を使って話す練習が行われるケースはないと言っても過言ではなく、文法学習はパターン練習に大きく依存した形になっている。この点

では教師も学習者があまりパターン練習を好まない、あるいはパターン練習が単調だと感じていることを認識している場合が多いのではないだろうか。

以上で明らかのように、学習者の期待と認識に沿った文法学習の形は、話す活動が中心的な役割を占めるものになりそうだ。それもモデル会話のリピート練習や語彙の置き換えのような単純なものではなく、文脈や状況の中で学習者が文法的正確さを意識しながら、発話をするようなものだ。さらに、学習者は自分の発話について教師から詳しい修正フィードバックを期待している。修正フィードバックには発音、語彙、文法など、幾つかの種類があるが、Katayama (2007) によると、日本語学習者は教室で、文法と語彙に関する修正フィードバックを最も期待しているらしい。しかし、教師が与えている修正フィードバックを調べた研究 (Chaudron 1988, Lyster 2001) によると、教師の修正フィードバックは一般的に発音や語彙に関するものが多く、文法に関するものは少ない。つまり、学習者が期待するような修正フィードバックを実現させるためには、教師に意識的な工夫が必要で、学習者がその場でエラーを理解し、直していけるようなものにならないといけない。

4 結論

本稿では、英国の5つの大学で日本語を学ぶ学習者が文法学習について抱いている期待と認識についてアンケートで調べた結果を報告し、学習者が望む文法教育のためには、文法的正確さを念頭に置いた話す活動を導入し、文法に関する修正フィードバックを与える必要があることを述べた。ヨーロッパにおける日本語教育はCEFRの導入以来、学習者主体のものになりつつあり、教え方も大きく変わってきたが、教師が学習者の期待や認識に気づき、それらを授業に取り入れることによって、より効率的な学習が実現できると考えられる。

<参考文献>

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness* 12, 96-108.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K. (1985) Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals* 18(4), 333-340.
- _____. (1987) Surveying Student Beliefs about Language Learning. In Wenden, A. & J. Rubin (eds). *Learner Strategies in Language Learning*, 119-129. London: Prentice-Hall.
- _____. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal* 72(3), 283-294.
- Katayama, A. (2007). Students' Perceptions of Oral Error Correction. *Japanese Language and Literature* 41(1), 61-92.
- Kern, R.G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals* 28(1), 71-92
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 51(1), 265-301.

- Peacock, M. (1998). The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency. In *Perspectives: Working Papers*, 10(1),125–159.
- Schulz, R. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals* 29(3): 343-364.
- _____. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback. *The Modern Language Journal* 85(2): 244-258.
- Tomlinson, B. & B. Dat (2004). The contribution of Vietnamese learners of English to ELT methodology. *Language Teaching Research* 8, 199-222.

文法項目用例検索データベース「はごろも」の開発と公開

堀 恵子（東洋大学）、李 在鎬（筑波大学）、江田 すみれ（日本女子大学）

要旨

筆者らは、日本語教師、特に海外の非母語話者日本語教師や、中上級以上の学習者に対する支援を目的として、文法項目の実例の用例を Web 上で公開するシステムを開発した。

文法項目は、1,848 項目で、旧 JLPT 出題基準をはじめ 5 種の資料を参考に決定した。用例の元としたコーパスは、話し言葉は「名大会話コーパス」など 4 種、書き言葉は「CASTEL/J」など 4 種である。文法項目には、初級から上級まで 6 段階のレベル分けをつけた。レベルは、日本語教師に対して主観判定の方法による難易度の調査を行い、一致率の高い 5 名の平均値をもって決定した。

2015 年 3 月末から文法項目とレベル、典型的な用例（作例）の公開を開始しており、2015 年 11 月には、用例検索システムを公開した。

【キーワード】 機能語、教師支援、学習支援、検索システム、Web 公開

1 開発の背景と目的

1.1 開発の背景

近年、日本語教育で扱われる文法項目は日本語学に依拠して選択されてきたと指摘され（野田 2005）、コミュニケーションのための文法教育はいかにあるべきかが問い直されている。従来、旧日本語能力試験の出題基準（以下、「旧出題基準」）が参考にされてきたが、複数の調査によって旧出題基準には実際は低頻度でしか使用されない項目があると指摘されている（江田・小西 2008、堀他 2009、砂川他 2011 他）。また、日本語能力試験は 2010 年に改定され、旧出題基準に代わる文法シラバスの模索が続いている。

海外においては、国際交流基金の 2012 年度日本語教育機関調査によると、日本語教育上の問題点として最も多くの機関が「教材不足」(28.5%)を挙げ、また教師の問題としては、「教師の日本語能力」(14.6%)が第 2 位となっている。荒川・木山(2005)は、海外で教えていて日本国内の機関で研修を受けた非母語話者教師に関して、彼らの日本語運用能力は初級後半から上級後半までと幅広く、母語話者教師向け文法参考書を手軽に読んですぐに理解できるとは言いがたいと指摘している。海外の、特に非母語話者日本語教師にとっては、教材不足、日本語能力の不足を補う方策が求められる。母 (2012) は、海外の非母語話者日本語教師は、「授業準備、教材開発、学生評価」などのために、「学習順序調整、日本語能力判定の基準となる文法表の作成を望んでいる」と述べている。

さらに、中上級以上の学習者においては、自ら直接的に実際の豊富な用例に触れることで文法理解が深まり、習得を促進すると期待できる。

1.2 既存の日本語の用例検索ができるシステム

Web 上で日本語の用例が検索できるシステムとして、以下のようなものがある。

国立国語研究所の「少納言」¹は、約1億語からなる『現代日本語書き言葉均衡コーパス(以下、BCCWJ)』の検索ができる。しかし、文字列検索であるため、文法項目以外の文字の並び方が同じものもヒットし、的確な文だけを見つけることは難しい場合もある。

「NINJAL-LWP for BCCWJ(NLB)」²と「NINJAL-LWP for TWJ(NLT)」³は、見出し語としては名詞、動詞、形容詞などの実質語のみで、文法項目を直接検索することはできない。

「MUST1」⁴は、複合辞を含む文を示すことができるが、毎日新聞(1995年版CD-ROM)とコンピュータ言語に関する技術が必要であり、一般の日本語教育関係者や学習者には気軽に使うことは難しい。

以上のように、文字列検索(全文検索)、実質語を検索するシステムは複数公開されているが、的確な文法項目を容易に取り出せるシステムは、現在のところ公開されていない。

1.3 期待される文法項目に関する Web ツールとその開発

以上の背景から、教えるべき文法項目が難易度とともに示されれば、海外の教材の少ない環境においても「何をいつ教えるか」の目安を示すこととなり、教師支援ができると期待される。また、コミュニケーション教育のためには、書き言葉、話し言葉における真正な使用例に豊富に触れることができれば、表現形態の違いによる使用頻度の偏り、実際に使用される場面、共起する語また社会言語学的な側面に関する情報を得やすいと考えられる。これによって、教師自身の文法に関する理解を促し、よりよい指導につなげることができ、中上級以上の学習者の自律学習にも役立てることができるであろう(堀ほか2010)。

さらに、これらが紙媒体ではなく、Webを通して公開されれば、教材不足の地域にあっても支援が可能となる。また、Web上のシステムであれば、更新がしやすく、最新の情報を伝えることが容易である。

そこで、下記のような条件を持った文法項目の検索システムが期待される。筆者らはその条件を満たすWeb上の用例検索ツールを開発することを目的とした。

- 初級から上級までの日本語教育で扱うべき文法項目、活用形を網羅していること
- 文法項目の意味・用法に関する説明があること
- 文法項目の意味・用法に英訳がついていること
- 項目の難易度がわかること
- 異なる表現形態の真正な用例が豊富についていること
- 的確な用例だけが見られること
- 漢字が読めない人にも使いやすいこと
- Web上で検索できること

2 文法項目用例データベース「はごろも」の概要

2.1 文法項目の選定

見出しとする文法項目は、5つの文献から主に2つ以上の文献に取り上げられているものを採用した。文献とその内容は下記の通りである。

- 「旧出題基準」：初級から上級までの項目を網羅し、多くの教育現場でシラバスの基礎となり、研究においても参照されてきた
- 『日本語文型辞典(以下、文型辞典)』：多くの文型、複合辞などを見出し語として意味用法を解説している

- 『現代語の助詞・助動詞(以下, 助詞・助動詞)』: 助詞, 助動詞を扱っている
 - 『日本語表現文型(以下, 表現文型)』: 複合辞を扱っている
 - 『現代語複合辞用例集(以下, 複合辞)』: 複合辞を扱っている
- その結果, 2015 年 3 月版では 1,848 項目を取り上げた。

2.2 項目難易度付与

文法項目をいつ教えればよいか判断する目安とするため, 項目の難易度に関して主観判定調査を行い, 決定した。難易度レベルは, 初級前半から上級後半までの 6 段階とした(堀ほか 2012)。主観判定の概要は下記の通りである。

調査協力者: 日本語教師 7 名(日本語教育歴およそ 10 年以上)

判定方法: 文法項目とその機能, 例文を明示し, その他の情報は示さないブラインド方式。

調査時期: 2011 年 12 月から 2012 年 2 月まで

その結果, 5 名の評定の一致度を示す κ 統計値は平均値で 0.53 となり, 中程度の一致が見られた。そこで 5 名の評定を採用し, その平均値をもってレベルを決定した。

項目には「旧出題基準」が 956 項目含まれており, そのレベルとの分布を表 1 に示す。「旧出題基準」と重なる項目については, 難易度の傾向はほぼ似ていると言える。

表 1 「はごろも」の 6 段階ごとの項目数と「旧出題基準」の分布

「はごろも」6 段階	「旧出題基準」(級)				「はごろも」独自の項目	総計
	4	3	2	1		
初級前半	140	5			10	155
初級後半	65	66			63	194
中級前半	4	98	70		173	345
中級後半		5	254	18	305	582
上級前半		1	85	118	301	505
上級後半			3	24	40	67
合計	209	175	412	160	892	1,848

2.3 用例を取るために利用したコーパス

本システムが用例を抽出するために利用するコーパスは, 下記の 8 点である。書き言葉が 4 点, 話し言葉が 4 点である。用例を Web 上で公開することに承諾を得ている。

(1) 書き言葉

「日英新聞記事対応付けデータ (JENAAD)」

「ブログデータ (京都大学・NTT による)」京都大学情報学研究科--NTT コミュニケーション科学基礎研究所 共同研究ユニットによる <<http://nlp.kuee.kyoto-u.ac.jp/kuntt/>>

「白書」

「CASTEL/J CD-ROM V1.5」日本語教育支援システム研究会

(2) 話し言葉

「日本語会話データベース」平成8 - 10 年度文部省科学研究費補助特定領域研究「人文科学とコンピュータ」公募研究（「日本語会話データベースの構築と談話分析」 研究代表者 上村隆一）の成果による

「宇都宮大学 パラ言語情報研究向け音声対話データベース (UADB)」

「名大会話コーパス」科学研究費基盤研究 (B) (2)「日本語学習辞書編纂に向けた電子化コーパス利用によるコロケーション研究」(平成 13 年度～15 年度, 研究代表者: 大曾美恵子)

「BTS による多言語話し言葉日本語会話 1」宇佐美まゆみ監修(2005)『BTS による多言語話し言葉コーパス-日本語会話 1』東京外国語大学大学院地域文化研究科 21 世紀 COE プロジェクト「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」

2.4 データベースの概念

次に, このプロジェクトの中心となる用例文データベースについて述べる。データベースは, おおよそ次の手順で作成される。

- (1)用例文を抽出するコーパスを収集する。
- (2)それを形態素解析によるデータ加工を行って, タグづけをする。
- (3)タグづけされた, 例文を含む可能性のある文について, 目視での確か否かを判断する。
- (4)用例にふさわしいと判断された文を「例文データベース」に貯めていく。例文は順次追加される。

- (5)Web の検索システムは「例文データベース」を参照するため, 利用者が知りたい文法項目に一致する的確な用例文だけが表示される。

以上のように「例文データベース」を作成することで, 利用者は知りたい文法項目が使われている的確な用例文のみを見ることができる。

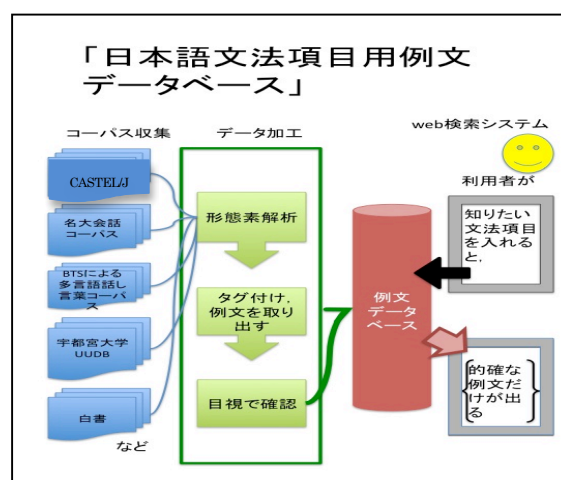


図1 データベース作成の概念図

3 システムの公開

これまでに公開されたシステムは下記の通り3点である。

3.1 学習項目解析システム

学習項目解析システムは図1で示した形態素解析によるタグづけの作業をWeb上で行うものである。スロットにテキストを入れると, 本データベース「はごろも」の見出し語を含む文の候補となる文を示す。<<http://lias.intersec.tsukuba.ac.jp/>>

3.2 機能語用例文データベース「はごろも」のダウンロード

2015年3月より, 文法項目と意味用法, 旧出題基準, レベル, 例文(作例による典型例)の一覧表をダウンロードできるように公開した。<<http://hgrm.jpn.org/>>

なお, 名称を「機能語用例文データベース『はごろも』」としたのは, 汎用的日本語学習

辞書開発データベース構築のプロジェクトと連携し、語彙表に対して、機能語表という立場を明確にしたためである。したがって、これ以降、本論文のタイトルである「文法項目」を取りやめ、「機能語」の名称を用いている。

3.3 機能語用例文データベース「はごろも」の公開

2015年11月より、Web上で抽出した用例文を示す検索システムを公開している。

<<http://jreadability.net/hagoromo>>

ここでは、下記の手順で用例文を見ることができる。操作は、手引きを見なくても直感的に進められるようにできており、多くの利用が期待される。

- (1) 単語を入れるスロットに語を入れ、「部分一致」か「完全一致」を選んで「検索」を押す。
- (2) 検索結果リストに機能語の候補が示されるので、見たい項目をクリックする。
- (3) 見出し項目が示される。

表示されるのは、下記の項目である。

- 意味
- 難易度
- 旧 JLPT(「旧出題基準」)の級
- 見出し語英訳⁵
- 意味英訳
- 見出し語を含む出典⁶とそのページ
- 用例(作例)
- コーパスから抽出した用例
- 用例の音声合成による読み上げ

4 期待される成果と今後の課題

機能語用例文データベース「はごろも」に収録されている用例は、現在は上位レベルが中心であるが、今後下位レベルの用例文も順次更新していく予定である。

見出し語と意味の英訳があるため、より広い利用者が期待される。また用例に音声合成による読み上げがついているため、漢字が苦手な利用者を支援することになる。世界中から多くのアクセスがなされ、日本語教育支援、学習者支援となることを期待している。

今後、2015年度からは、下記の4点を行い、改良していくことを目指している。

- 意味の記述を充実させ、より分かりやすくする
- 「前接の形式」と「品詞分類」を表示するようにする。これにより、文法教育、文法学習により効果をもたらす
- 学習者コーパスから正誤のタグのついている用例を示すようにする。これによって、学習者の正用・誤用について知ることができ、教師が指導に生かすことができる。
- 利用者からのフィードバックを受け、よりよいシステムに改良する



図2 機能語用例データベース「はごろも」の手順(1)



図3 機能語用例データベース「はごろも」の手順(3)

本研究は JSPS 科研費 22520538, 23242026, 15K02654 の助成を受けたものである。

注.

¹ 少納言<<http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/>>

² 国立国語研究所と Lago 言語研究所が共同開発した BCCWJ を検索するオンラインシステムである。
<<http://nlb.ninjal.ac.jp/>>

³ 筑波大学留学生センターが開発した『筑波ウェブコーパス』(Tsukuba Web Corpus: TWC)である。
検索には NINJAL-LWP を利用している。<<http://nlt.tsukuba.lagoinst.info/>>

⁴ MUST1 日本語複合辞用例データベースは、複合辞の機械処理を研究するための基礎データを提供することを目的として設計・編纂したデータベースである。<<http://nlp.iit.tsukuba.ac.jp/must/>>

⁵ 見出し語、意味の英訳は、メルボルン大学豊田悦子氏の協力を得た。

⁶ 2.1 で挙げた資料のほか、河原崎・木下他(1995), 中西・庵(2010), KANAME(代表鈴木智美)(2007)の掲載ページを載せている。

<参考文献>

荒川みどり・木山登茂子(2005)「非母語話者日本語教師向け文法解説の試み」,『国際交流基金日本語教育紀要』(1),pp.189-200.国際交流基金.

河原崎幹夫監修・木下直子他著(1995)『辞書で引けない日本語文中表現』北星堂書店.

グループジャマシイ(1998)『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版.

江田すみれ・小西円(2008)「3 種類のコーパスを用いた 3 級 4 級文法項目の使用頻度調査」,
『日本女子大学紀要 文学部』p.57, 28-1.

国際交流基金・日本国際教育協会(2002)『日本語能力試験出題基準【改訂版】』凡人社.

国立国語研究所(1951)『現代語の助詞・助動詞-用法と実例-』国立国語研究所.

国立国語研究所(2001)『現代語複合辞用例集』国立国語研究所.

砂川有里子・清水由貴子・奥川育子・千葉庄寿(2011)「BCCWJ による機能語データベース
(スタンドアロン版) Ver. 0.9.1b」,特定領域研究『日本語コーパス』平成 23 年度研究成果報告書・日本語教育班.

東京外国語大学留学生日本語教育センターグループ KANAME(代表鈴木智美)編著(2007)
『複合助詞がこれでわかる』ひつじ書房.

中西久実子・庵功雄(2010)『日本語文法演習助詞』スリーエーネットワーク.

野田尚史編(2005)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版.

母育新(2012)「中国における『はごろも』の利用可能性」,2012 年日本語教育国際研究大会
パネルセッション「Web ツールを通して世界とつながる日本語教育」発表資料.

堀恵子・荒川みどり・小池恵己子・小林佳代子(2009)「日本語能力試験出題基準の<機能
語>を対象としたコーパス調査-目標言語使用領域での課題遂行に必要な項目を検証す
る-」,『2009 年度日本語教育学会春季大会予稿集』,pp.194-199.日本語教育学会.

堀恵子・李在鎬, 江田すみれ(2010)「日本語教育のためのコーパスに基づく文法項目デー
タベース構築と検索システムの公開をめざして」2010 世界日本語教育大会 (ICJLE2010).

堀恵子・李在鎬・砂川有里子・今井新悟・江田すみれ(2012)「文法項目の主観判定による 6
段階レベルづけとその応用」2012 年日本語教育国際研究大会 (ICJLE2012).

森田良行・松本正恵(1989)『日本語表現文型』アルク.

ビデオ会議における「異文化理解」を再考する

—「他者」の議論を手がかりに—

川本 健二 (チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学)

深川 美帆 (金沢大学 国際機構留学生センター)

要旨

これまで金沢大学(日本)とチャナッカレ・オンセキズ・マルト大学(トルコ)では、2011 年から異文化理解教育と言語教育のためのビデオ会議ディスカッションを実施してきた。これは日本語学習者と日本語母語話者双方にとって得るものが大きい学習活動であり、研究においても方法論的に成果を上げてきたものの、テーマである「異文化理解」についての検討が十分になされたとは言い難い。そこで本論文では、ビデオ会議における「異文化理解」について、あえて「他者」という関係論的観点から考察を試みる。まず、「異文化理解」における「他者理解」の重要性を指摘し、「他者」の包括的な「理解」の困難さを、思想・哲学領域での「他者」論を基に考察する。その上で、今後のビデオ会議のあり方として、「理解」自体を見直す必要性和「他者」を受け止める「時間」の重要性を指摘し、それを踏まえた会議の方法論について言及する。

【キーワード】 異文化理解、ビデオ会議、他者、レヴィナス、関係論

1 はじめに—これまでのビデオ会議ディスカッションの概要と課題

金沢大学とチャナッカレ・オンセキズ・マルト大学では、ビデオ会議ディスカッション(以下、ビデオ会議)を 2011 年から実施してきた。これは、遠隔ビデオ会議システムを利用して、日本国内の日本人大学生と海外の大学で学ぶ日本語学習者が日本語でディスカッションを行うという、異文化理解教育と言語教育を目的とした学習活動である。活動は、それぞれ数名ずつの参加者が、あるテーマについて「事前課題」を行い、本番の「会議」では互いの意見を交換・議論し、会議後には「事後課題・アンケート」で意見や感想などを確認する、という流れで行われている。参加者からも好評で、これまでも成果を報告してきた¹。

しかし、これらの実践において、この学習活動の目的でもある「異文化理解」を深く検討してきたとは言い難い。このビデオ会議は、自分の国とは異なる社会や文化について気づき、理解を深めることを目的としている。そのため、それぞれの国において特徴的な社会的状況や文化的特徴が浮かび上がるようなものをテーマとして積極的に取り上げてきた。しかしそれは、ともすれば一国に主流となる文化や習慣があるという前提で考えられがちであり、ディスカッションの流れによってはステレオタイプのものの見方に話が帰着する危険もあることに気づかされた。また、これまでのビデオ会議は単発で行うことが多く、自己と他者の社会や文化について個々の参加者が十分に考察を深めるところまで至ったとは言えず、また、そもそも「異文化理解」になっているのだろうか、という疑問も拭えなかった²。そこで本論文では、そのような根本的な問いについて改めて考えていくことにする。

2 「文化」「異文化」と日本語教育

まず、日本語教育ではどのような議論がされてきたのだろうか。そもそも日本語教育において「文化」「異文化」は不可避な問題であるが、80年代、90年代にこれらの議論が特に活発化している³。それは、1990年代以降、入管法の改正などにより、異なる文化を持つ人々との接触場面が増加する状況となってきたことや、いわゆる「10万人計画」と呼ばれる留学生受入政策もあって、日本語教育では、「文化」や「日本事情」を、まずは「どう教えるか」ということが活発に議論されたのである⁴。

そのような中で、一つの具体的な方向性をもたらしたのものとしてネウストプニー(1990)の議論が挙げられよう。言語的問題だけではなく、その行動性に注目した「国際行動能力」の重要性を指摘し、より実質的なコミュニケーション教育が主張されることとなる。

しかし、このような議論の展開の中で、細川はそれらを「教える」という捉え方自体を問題視し、教師自身の解釈が入り込んだ「文化」ではなく、学習者が自ら学びとる、主体的な「文化」教育を提唱する(細川,2004,2008)。それは、「文化」の複雑さをそのまま総合的に捉えようとする理論であり、ここには、一つ前の「教える」という議論を乗り越え、社会などの大きな文脈に学習者が自ら「関わる」という展開を見出すことができる。そのことはまさに、日本語教育が現代社会の変容と連動し、それと向き合ってきた一つの表れだと言えよう。

3 「異文化理解」を「他者」、そして、その「理解」の問題として

さて、日本語教育での議論を簡単に振り返ったのだが、そもそも「異文化理解」とは何の問題なのだろうか。「異文化理解」という言葉を見直すならば、「文化」「異文化」「理解」という謎がまず見出せる。そこから考えると、先に見た日本語教育の議論⁵は、「文化」或いは「異文化」に議論の重心があったと言える。もちろん、「異文化理解」は「文化」や「異文化」の問題を含むのだが、ある個人(主体)をその「文化」的視点によって、どれほどの「理解」が可能なのだろうか。「文化」に縁どられた個人を特定すること、すなわち、「〇〇文化圏」「〇〇人」という前提性からある個人の「理解」を求めることは、「他者理解」という意味では一側面でしかない。「異文化理解」には、「文化」的問題も含まれるが、「私」と「他者」における関係論的問題が多分に含まれている点を忘れてはならない。すなわち、「他者」をどう捉え、彼らをどう「理解」するのかという問題である。そこでここでは、「文化」という俯瞰的で全体論的な視点ではなく、あえてこの問題を「他者」という関係論的視点から捉え直し、その「理解」のあり方について考察していく。

4 「他者」について—思想・哲学での議論を手掛かりに

4.1 「他者」の政治性について—思想領域での議論から

それにしても、「他者」とはどういうことなのだろうか。それは文字通り「私」⁶とは「他なるもの」を指すのだが、そのことが問題化するのとは、「近代」という時代と深く関係している。それはまず、この時代が「神なき時代」と称されるように「神」から独立した個人が、他の個人との関係性・共同性の中で自己認識をしなければならなくなったこと⁷。そしてまた、移動・通信技術の発展から、グローバル化が著しく進行し、「他者」との過剰な遭遇や共存が求められるようになったことも、その要因の一つと言える。

そのような時代の中で、人類学、文化研究では、現存する「他者」の姿を積極的に描こうとしてきた。そこで「他者」の捉え方として、まず、アメリカの人類学の父であるフラン

ツ・ボアズの主張した「文化相対主義」に見られるように、「私」と「他者」の関係性は、優劣のない平等性が強調された。それは自文化中心主義(西欧中心主義)に対してのもので、ポスト植民地時代の、有効な一つの「他者」との向き合い方であったと言える。しかし、文化人類学のギアツをはじめ多数の研究者が指摘しているように⁸、「異」の前提性の問題がここにはあり、我々が「他者」をどのように作り出してきたのかという、根本的とも呼べる政治的問題が議論されるようになる。

また、より深い主体レベルでの政治性も指摘しなければならない。この点では、フーコーの議論が今なお強い影響力を持っているが⁹、その具体的な広がりとして、たとえば、西洋が歴史的に、トルコやエジプトといった「オリエント」をどのように表象してきたかというサイードの議論が挙げられる。それは、我々自身の「他者」に向ける視線そのものに、すでに政治性が内在していることを見事に示し出したものであった¹⁰。さらに、西洋にいなが常に「他者」を背負う黒人の文化圏の在り方を論じたギルロイや¹¹、インド社会を題材とし、「声」さえ拾われることのない排除される者たち、すなわちサバルタンを問題とした、ポスト・コロニアリズムの理論家であるスピヴァクの議論からも¹²、そこに関わる政治権力と排除され続けるマイノリティとしての「他者」性が読み取ることができる。

紙幅の都合上、これ以上言及できないが、ここでの主要な議論を見るだけでも、文化や国民国家とともに、「他者」への政治・権力的問題もまた、積極的に主題化されてきたことが理解できよう。「私とは他なる・異なる」ということが、ときに声さえも封じてしまう危険性もあるのである。このように、「他者」という視点は、このような内在する政治権力の問題を指し示すものであり、日本語教育においても同様に、我々の認識自体を注意深く観察する必要性が、さしあたり指摘できる。

4.2 「他者」を「理解」することの困難さと暴力性—哲学での議論から

さらにこの考察を踏まえ、その「他者」を「理解すること」について考えてみよう。日常的な場面ならば、「他者」の性格、考え方、感情などのある特定部を指し、「～を理解する」と用いるのが一般的であろう。「異文化理解」ならば、その「考え方を理解する」とも言えそうだが、一方で、「理解」とはこれらの要素の総合とも見做せる。ここでは、この総合的な意味での「他者理解」として捉え、その根本性を問う哲学・倫理学での議論を見ていこう。

まず哲学においては、「他者」という問題は「私」という主体と表裏一体の問題として語られてきた。「私」を考えると、西洋近代哲学の文脈では、デカルトの「われ思うゆえにわれあり」という有名な言葉が示すように、「コギト」と呼ばれる主体モデルがまず想起される。だが、この主体モデルは、主体の存在証明を「思う」という主観性に求めるがゆえに、独我論、すなわち、「私」中心の世界観を避けることができないという問題を抱えている。ここでは「他者」はどういう存在なのか。この「他者」の扱いの問題、所謂、もう一つの「私(我)」の問題(他我問題)が生じるのである。そこで、そのような独我論の克服を試みた一人が、現象学の創始者のフッサールで、特に彼の晩年の「間主観性」という概念である¹³。それは「私」のみが独立した主観ではなく、「他者」との共同的な主観を構想し、いわゆる「客観」という問題に応答したことになる。誰もが「美しい」と思うこととか、「痛み」を共有できるということを、「私」と「他者」との間接性・共同性を認めることにより、説明しようとしたのである。しかしながら、このように主観の共同性を突き詰めるならば、それは「私」という主体から「他者」というもう一つの主体を構成しているとも見做せる。結局は、「他者」もまた「私」という主観、主体の拡張版にもなってしまう、独我論からなおも脱していないことになる。

このような議論の中で、積極的に「他者」を語ろうとした二つの議論を見てみよう。一つは、現代思想などでよく言及されるレヴィナスの「他者」についての議論である。その他者論のポイントは、主著である『全体性と無限』(1961=2005)で特に展開されている。その考察は、大きく言えば「私」(自我—自己)と世界との関わりを示し、その「欲望」と「生きる意味」を問う壮大な考察であるが、そこでは「私」に「他者」が決定的な関わりを持つ。そこで描かれる「他者」とは、「私」と絶対的な隔たりをもつ「他者」である。そしてまた、そこでの「私」と「他者」との関係性は、楽観的に「私」と「他者」とが関係する「つながり」ではなく、「他者」のほうから「私」に到来するが、反対に「私」から「他者」への到達は決して叶わず、繰り返し「他者」を渴望するものの挫折するかたちで描かれている。すなわち、その「つながり」は、「私」が「他者」を捉えきれぬがゆえに、渴望し、強度を増す「つながり」なのである。それは、熊野(1999b:121-122)のたとえを用いるならば、より分かりやすい。目の前の友人と決定的な別れの握手をする場面を考えてほしい。たとえそこで精一杯力を入れて握り返しても気持ちは届かない。目の前の「他者」に反応するものの、やはりそこに届かないという、ある種の隔たりがここにはあるのである。

またもう一つの、分析哲学での野矢(1995)の別の角度からの議論も見てみよう。野矢は、アスペクト知覚、あるいは「相」という言葉を用いて「他者」を説明するのだが、ここでもその「理解」の困難さが強調されている。通常、誰かと出会うとき、私は「無関心」であるので、その誰かの行為は、単的に理解できる。電車や道で出会う誰かにおいて、彼らは「どこかへいく」のだろうといった程度の意味に留め、我々は彼らを理解しているわけである。しかし、「関心」をもって見返すならば、その意味は散乱していると野矢は言う。たとえば、「なぜ、ここを歩いているのだろうか」「どうして、今歩いているのだろうか」など、そのような観点で「他者」を見直すならば、「他者」には意味の可能性が無数にあり、隅々まで「他者」を理解することは不可能ということになる¹⁴。

これらの他者論¹⁵は、ある種の独創性を持つものの、どちらも「他者理解」の困難さを主張している点は共通している。レヴィナスは「私」に関わる「他者」の絶対的な外部性を強調し、野矢は「他者」をその意味論としてとらえ、その無限性を指摘しているのである。

しかし問題は、不可能性、そのものではない。むしろ、我々自身の「理解」のあり方である。「他者」の「理解」は、レヴィナスにおいて、二つの方向性が見られる。それは「私」から「他者」を捉えようとするような把捉的な理解と、「他者」の声を「私」が受け取る、或いは、受け止めるような受動的な理解である。レヴィナスは、前者の理解が、ときに暴力性を発揮すると批判し、後者の理解にこそ、その可能性を見出そうとしていたと言える¹⁶。

そのことに倣えば、我々の「理解」そのものも問い直す必要があるのではないか。我々が「他者」と向き合うとき、ときにその不可能性を無視し、ある種の「理解」の枠に彼らを押し込めてしまう、その暴力性に注意する必要がある。外国語教育において、ときに合理性・経済性が求められるが、「異文化理解」を考えるならば、「他者」の「理解」は、なおさら慎重であるべきであり、ましてや拙速的に行うものではないのである。

5 「他者」に近づくために—介護現場、教育での他者論の応用

では、そのような「他者」を前に、我々には何ができるのだろうか。次に、具体的な問題への応用を考えてみよう。ここでは二つの事例に注目したい。

一つ目は現象学者である鷺田の臨床哲学である。臨床と哲学的な結びつきは中村雄二郎の

提唱する「臨床知」であるが¹⁷、木村敏らにより具体的な現場に応用されてきた。その中で鷺田もまた、患者の心のケアの問題について積極的に活動をしている。鷺田は、介護者に「患者の気持ちになれ」という伝統的な発想を批判する。そして、ケアを必要とする患者の「理解」に近づくには、まずは寄り添い、患者に「時間をあげる」ということが必要であり、「他者」を受け止める姿勢の重要性を指摘している(鷺田,1999:191-207)。

さらに、学校教育において応用を試みる丸山の議論も参照しよう。丸山もまた、思想・哲学での他者論の考察を踏まえ、「他者」を克服しようとする事自体を問題化する。いじめ、不登校など、重いものを抱えた「他者」が教育現場にもいるが、そこでまずは、学習者の「他者」性を教師自身が認め、「理解」ではなく、「一致の確認に甘んずる」(丸山,2000:118)べきだと主張し、彼らの「理解」そのものを疑い、それをとにかく緩めることを指摘している。

6 まとめ—ビデオ会議で「異文化理解」に近づくために

これらの議論は、我々とは別の状況下であるが、「他者」と向き合い、その「理解」の困難さに直面している点では同様である。そのためビデオ会議においても「他者理解」に少しでも近づくためには、他者を「他者」として受け止める「時間」の確保と、「理解」そのものへの疑いを芽生えさせ、会議での「ことば」そのものを問い直す・問い返すことが必要である。

工夫案として、まず「理解」について、本番の「会議」だけでなく、参加者同士が意見を問い直す・問い返す機会を別に設けることである。そして「時間」については、時空間を超越するサイバー空間の利点を活かし、メールや掲示板で交流活動の充実を図ることが必要である。そして、ここで何より必要なことは、「他者理解」、或いは「異文化理解」が謎であるということに参加者自身が自覚することである。すなわち、「理解に到達する」という捉え方ではなく、問題を、問題として把握すること、或いは、野矢が言うように「謎を、謎として」受け取り、またそれを「差し出す」ことのほうがむしろ重要だと言える(野矢,2000:75)。これらの方向をもって、今後のビデオ会議の実践を発展させていくつもりである¹⁸。

注.

¹ビデオ会議の詳細については次の報告を参照されたい。三浦香苗(2013)『報告書 多地点を結ぶ遠隔ビデオ会議サービシステムを用いた異文化会議の文化的要因研』,平成 22～24 年度科学研究費補助金基盤研究(C)22520526 研究成果報告書。

²深川美帆・太田亨・川本健二(2014)「異文化理解と自己成長のためのビデオ会議ディスカッション—日本とトルコとのビデオ会議における考察から」2014 年日本語教育国際研究大会(オーストラリア),ポスター発表。

³たとえば、雑誌『日本語教育』(1988,65 号,日本語教育学会)『日本語学』(1989,12 月号,明治書院)では日本事情・日本文化に関する特集がほぼ同時期に組まれており、この問題への関心の高さが分かる。

⁴もちろん倉地(1990)のように、根本的に異文化理解を捉え、教師としてどう振る舞うかという議論もあったが、その多くが「日本文化・事情」を教えるモノとして考えていたことは否めない。

⁵「異文化理解」という問題と同様に、そもそも「コミュニケーション」という問題は広範なものであり、学際的な考察がなされている。以下の文献には特に、言語・外国語教育の枠を越えた、その多様な議論が示されている。日本コミュニケーション学会編『現代日本のコミュニケーション研究』三社,2011。伊佐雅子監修『多文化社会と異文化コミュニケーション』三修社,2007。

⁶「私」を指す言葉は、哲学領域でも錯綜している。英語の Subject に由来する「主体」や「自」など、論者により使い方に差があるので、ここでは分かりやすく「私」に統一して使用する。

- ⁷近代社会と「神」あるいは宗教との考察は多種多様なものがあるが、あえて一つ上げるならば、近代的合理主義と宗教の問題を考察したマックス・ウェーバーの議論を思い出してもらいたい。
- ⁸ギアツ, クリフォード(1988=2012)『文化の読み方/書き方』森泉弘次訳, 岩波書店. (Clifford Geertz, *Works And Lives: The Anthropologist as Author*.) また(注4)の文献においても、その広範さを読み取れる。
- ⁹フーコーの議論は多岐に亘るが、とりわけ以下の本を意識している。フーコー, ミシェル(1975=1978)『監獄の誕生』田村俣訳, 東京: 新潮社. (Foucault, Michel *Surveiller et punir: Naissance de la Prison*).
- ¹⁰サイド, エドワード(1978=1993)『オリエンタリズム』今沢紀子訳, 平凡社. (Said, Edward *Orientalism*).
- ¹¹ギルロイ, ポール(1993=2006)『ブラック・アトランティック—近代性と二重意識』上野俊哉, 毛利嘉孝, 鈴木慎一郎訳, 月曜社. (Gilroy, Paul *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*).
- ¹²スピヴック, ガヤトリ(1988=1998)『サバルタンは語ることができるか』上村忠男訳, 東京: みすず書房. (Spivak, Gayatri Chakravorty *Can the Subaltern Speak?*).
- ¹³フッサールのこの概念(intersubjectivity)は『デカルト的省察』(*Cartesiansche Meditationen*)で提示されたものである。『デカルト的省察』浜渦辰二訳, 岩波文庫, 2001 年を参照されたい。
- ¹⁴野矢もまた、レヴィナス同様に「他者」の不可能性と、彼らに向かう欲求を強調し、「私」と「他者」の関係性を描写している。それは彼の特に「相貌論」に記されている(野矢 1995:197-232)。
- ¹⁵「他者」という問題は広範である。先に示したように、「近代」の代表的な主題であり、「エロス」の議論(バタイユ)や「死」の議論(フロイト)にも通じるものであるため、ここでの議論は、その一つの方向性を示したに過ぎない。だが、ここでの「他者」の議論は、ある一定の関心を集め、今なお議論が継続されている。日本哲学会で行われた野矢(2000)と熊野(2000)の共同討議も参照されたい。
- ¹⁶この点は以下の議論を参照した。小手川正二郎(2014)「他人を『理解』すること—レヴィナスの理性論序説—」『人文』12 号, 学習院大学, 25-39.
- ¹⁷中村の主張は以下の本を参照されたい。中村雄二郎(1992)『臨床の知とはなにか』岩波書店。
- ¹⁸また、ビデオ会議における「他者理解」の問題も引き続き考える必要がある。レヴィナス、野矢、鷺田も指摘しているように、「理解」における「触覚」をはじめとする感性論の問題がサイバー空間ではどう変容しているのか。そのことは思想的課題として、またの機会に報告する。

<参考文献>

- 川本健二(2015)「日本語教育における『異文化理解』についての一考察 — 『他者』と、その『理解』について —」第 14 回トルコ日本語教師会大会, 口頭発表.
- 熊野純彦(1999a)『レヴィナス 移ろいゆくものへの視線』岩波書店, 2012 年改訂版.
- (1999b)『レヴィナス入門』筑摩書房.
- (2000)「過ぎ去った他者—「他なるもの」をかたる(不)可能性について」『哲学』日本哲学会, Vol. 2000, No. 51, pp.61-74.
- 倉地暁美(1990)「学習者の異文化理解についての一考察」『日本語教育』71 号, 日本語教育学会, 158-170.
- ネウストプニー, J, V(1982)『外国人とのコミュニケーション』岩波書店.
- 野矢茂樹(1995)『心と他者』中公文庫, 2012 年改訂版.
- (2000)「他者を語る言葉」『哲学』日本哲学会 Vol. 2000, No. 51, pp.75-86.
- 丸山恭司(2000)「教育において〈他者〉とは何か」『教育学研究』67 巻 1 号, 日本教育学会.
- 細川英雄(2004)『社会文化能力』から『文化リテラシー』へ」第 1 回リテラシー研究会, pp.14-20.
- (2008)「相互文化性と対話のダイナミズム—ことばと文化の統合のために」第 10 回フランス日本語シンポジウム 2008 年講演. F

レヴィナス, エマニュエル(1961=2005)『全体性と無限』上下, 熊野純彦訳, 岩波書店.
(Lévinas, Emmanuel *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*).
鷺田清一(1999)『「聴く」ことの手—臨床哲学試論』筑摩書房, 2015 年改訂版.

卒業論文執筆を意識した日本語授業

—アカデミックな対話の促進を目指して—

内川 かずみ
エトヴェシュ・ロラーンド大学

要旨

筆者の勤める日本学科では卒業論文に関し、①ハンガリー語や英語だけでなく日本語の文献も活用する ②日本語による要約を添付する という決まりがある。しかし、これまで我々日本語講師が行う日本語授業はこの2点とは連動していなかった。そこで、今年度は個人的に、卒業論文執筆に積極的に関わっていくような授業内容に路線変更することを試みた。また、それにより、学生が自分の研究テーマを模索する時期が早期化し、学生間の情報共有や研究に関する対話が増えることを目指した。本稿はその実践報告である。

卒業論文の執筆は大学生にとって共通の課題でありながら、各自の興味のある分野を選択することが受容されるものである。実践後に振り返ってみて、大学において内容重視で学習者主体の授業をしようとするなら、これを利用しない手はないと感じた。始めたばかりの試みではあるが、実践結果を報告し、今後の可能性を検討の俎上に載せたい。

【キーワード】 卒業論文、アカデミック・ジャパニーズ、内容重視、学習者主体

1 はじめに

2014-2015 年度春学期に2・3年生を対象として卒業論文執筆を意識した日本語授業を行った。本稿はその実践報告である。

2 現状

2.1 卒業論文執筆をめぐる状況

筆者の勤める日本学科では以前は日本語の入学試験（旧日本語能力試験3級レベル）があったが、教育制度の変更により現在は廃止されている。また、大学はもともと5年制であったが、2006年以降、ボローニャ・プロセスに従い、学士過程3年間と修士課程2年間に分けられるようになった。よって、現在、学部生の大部分は日本語未習の状態で入学し、3年間で卒業論文を書かなければならないことになっている。一方で、以前からの「日本語の文献も参考にする」「日本語の要約を添付する」というルールは学科にそのまま残っている。（このルールを学科内で変更することも可能ではあるが、筆者は同僚の教員ら同様、日本学科であるからには、卒業論文執筆に日本語知識を活用するという条件は残しておきたいと考えている。）こうした事情により、卒業論文は自らの研究の成果を示すというよりは、なんとか締め切りまでに規定の文字数を埋めて提出するのが精一杯、という学部生が多いのが現状といえる。

2.2 日本語学習の目的・目標

上記のような背景に加え、学生たちの進路に関しては、就職希望者、進学希望者、とにかく卒業できればいいという者など様々であり、就職先の職種や進学先の分野もまた、多種多様である。日本に移住したり、日本学研究を続けたりする者もいれば、日本と関わっていくつもりがない者もいる。よって、学科全体に該当するような具体的な目標を掲げることは難しい。今までは日本語能力試験やCEFRの基準を目安としてきたが、目標とするにはやや漠然としている感があった。

2.3 大学の位置づけ

現在ハンガリーは大学過多の状況にあるため、今後も大学の棲み分けや質に関する検討が進むと考えられている。¹筆者の勤める大学は国内における数少ない研究大学の一つであり、特に実学よりも学術研究が重視される傾向がある。日本学科でも優秀な学生ほど進学志向が強く、年によっては卒業生の半数が博士課程まで進んでいる。

2.4 対策

以上の状況を踏まえ、筆者は、これまでは専門教員だけの担当だと考えられていた卒業論文に日本語講師の自分ももっと積極的に関わっていけばいいのではないかと考えた。

まず、日本語授業で卒業論文を扱うことにより、学生が論文執筆に充てる時間が必然的に増える。また、2年生のうちから卒業論文を意識させることによって、自分の研究について考え始める時期が早期化する。2.1で述べた時間の不足がある程度解消されることが予想される。

次に、卒業論文執筆はもともと卒業のためには全員が向き合わなければならない課題であり、同時にテーマ選択の幅が広いので、それぞれの興味や目的に合わせた勉強ができる。よって、2.2で述べたような、共通の具体的な目標が立てにくいという問題が解決できる。

最後に、2.3で述べた大学の方針にも適している。

以下、3と4で具体的にどのように授業を行ったか述べてい。

3. 2年生の授業

3.1 背景と授業目標

現在、筆者が勤めている日本学科では日本語の授業は4学期目（2年生後期）から選択制になっており、学生らは全4コマ（1コマ90分）の中から最低2つを選ぶ。その4コマのうちの1コマを、この卒業論文を書く準備をする授業に充てた。受講生23名のうち16名は授業開始時点では日本語学習歴1年半であった。

授業目標は次のように立て、学生らと共有した。①卒業論文を書くために何をするべきなのか知る。②実際に論文を読んでみて、論文とはどのようなものなのか知る。③クラスメイトと卒業論文について話し合うことで、意識を高め合い、知識を分け合い、お互いに助け合える環境・人脈を作る。

3.2 課題図書を読解

まず、論文そのものに関する知識と考え方を深めてもらうために、細川（2008）から「II-1 テーマはどのようにして決めるのか」「II-2 情報から自由になるために」「II-3 問題関心から

問題意識へ」「III-1 テーマから具体例へ」を、そして本田ほか（2014）から第8章「日本語研究の倫理と社会的責任」の1.「はじめに」、2.『剽窃』や『盗用』は決して許されない」、Column8「論文を盗用するとどうなるか」を課題資料とした。

そして、実際に村上（2013）と山口（2007）の論文を読んでもらった。この2本の論文には「となりのトトロ」「ハリー・ポッター」「トゥイーティー」などが出てくるため、学生にはとっつきやすいだろうと考えた。

授業の進め方にはジグソー法を使用した。学生を3,4人ずつのグループに分け、上記の文章の中のそれぞれ担当する部分を宿題として読んでくるよう課した。1週間後の授業では、まずは同じ箇所を読んできたグループの中で内容を確認しあい、その後、各グループから1人ずつが集まるようにグループを再編成して、互いに理解したことを教えあった。

学生が毎週記録していた授業感想シートに見られた感想をいくつか挙げたい。

まず、細川（2008）と本田ほか（2014）に関しては、「卒業論文について今まで考えたことがなかったので、これを読んでよかった」というような感想が多数見られた。つまり、この授業がなければ考える機会はずっと遅くなっていたはずであり、卒業論文執筆を意識する時期が早期化したと言える。また、「盗用しないように本当に気をつけようと思った」という趣旨の記述も多く、論文執筆における倫理の徹底につながった。

次に、村上（2013）と山口（2007）に関しては、「例がおもしろいので、読みやすい」「専門性が高いのに、わかりやすく書かれていた。みんながわかるように書くことは大切だと思う」などの意見が見られ、全体的に、生まれてはじめて日本語で読む「学術論文」に対し、ポジティブな感想や気づきを得ることができた。

ジグソー法に関しては、「グループで一緒に考えることができてよかった」という趣旨の意見が多かった。例えば、一人の学生は3月23日のシートでは「今回の文章をあまり分らなかったと思います。一章の一分だけ読むのが役に立つではないと思います。全本を読めばコンテキストをよく分かります。」（原文ママ）と述べていたが、4月13日のシートでは「村上治美の『トトロ』について書いた作文を家で読みました。しかし、あまり分かりませんでした。この授業でその作文を読んだ人と一緒に『トトロ』について話しました。分からなかったことを分かりました。本当に便利な授業でした。」（原文ママ）と述べ、互いに教えあうことの有意義さに気づいたことが読み取れる。（学期中、教師の方から「グループ活動の意義」などについての説明は行っていない。）

ほかには、グループ内で話しやすい雰囲気を作ることの重要性について述べた感想が多数見られた。実際、活動中は、自発的に一人ひとりの発表の後に拍手をしているグループも多く、雰囲気作りに留意していることが感じられた。

卒業論文を執筆する際、疑問があっても教師にはなかなか聞きづらい、ということもあるだろう。教師側にも、常に全ての問いに対応している余裕はないかもしれない。ピア・ラーニングの重要性はすでに十分論じられているものだが、卒業論文執筆においては特に、友達に相談できる環境を整備しておくことは重要だと言えるのではないだろうか。

3.3 発表

学期最後の2コマを使って、全員が、その時点で決まっている卒業論文のテーマについて、7、8分の発表を行った。授業感想シートには「発表の準備をすることで、自分が何について卒業論文を書きたいかが少しずつわかってきた」「みんながそれぞれのやりかたでテーマにアプローチしているので、いろいろな方法を知ることができた」というような、研

究の促進につながったと思われる感想が多数見られた。また、互いのテーマを知ることで、持っている資料の貸し借りや情報の共有が見られるようになった。例えば、学生 A の発表後の質問時間に学生 B がそのテーマに関する本を持っていることを A に伝え、それを聞いた学生 C が感想シートに「B が持っている本が面白そうなのでそのうち借りたい」という趣旨のことを記述するなど、情報が拡散され、共有される様子が見られた。

4. 3 年生の授業

4.1 背景と授業目標

3 年生の日本語授業も全 4 コマの中から最低 2 つを選ぶことになっており、うち 1 コマを卒業論文を書く準備をする授業に充てた。受講生は 14 名で、うち 6 名が授業開始時点では日本語学習歴 2 年半であった。

授業目標は次のように立て、共有した。①自分が書いた卒業論文について日本語で発表できるようになる。②ほかの人の卒業論文についての発表を日本語で理解できるようになる。③日本語でお互いにアドバイスをしたり話し合ったりして、より良い卒業論文にする。

4.2. 発表

毎週 1、2 名の学生が自分の卒業論文の内容に関して 20~30 分発表した。

発表者は発表前週に、発表を聞く学生たちのための資料を作り、Dropbox の共有フォルダに保存した。多くは単語表で、漢字の読み方とハンガリー語訳が書かれていた。

また、発表者は発表前週に予告クイズをメールで教師に送ることになっていた。教師は日本語の間違いを訂正した上で、学生全員にそれを転送した。例えば『福沢諭吉と近代教育』というタイトルで発表をした学生は「①近代化する前と後で、日本の教育はどう変わったと思いますか。②明治時代に教育の改革に影響した人を知っていますか。」というような質問を作成していた。質問の答えは発表の初めに話し合われた。

発表後は発表に使用したスライドも Dropbox の共有フォルダに入れるようにした。

発表の翌週には、発表内容について小テストを行った。手順は以下の通りであった。発表者は発表の翌週までに、自分が発表した内容について〇×式（10 問）の小テストを作り、教師（筆者）に送る。教師は日本語を直した上で、その小テストを授業中に発表者以外の学生に配布する。それを発表者自身が回収・採点して、次の週に教師に渡す。

以上のように、発表者は発表当日を挟んで 2 週間、教師のような役目を担った。一方、聞く側の学生たちは、上記の小テストのほかに毎週、作文と称して発表内容の要約と感想をワードファイルで書き、教師にメールで提出した。

上記の作文の中に見られた感想からいくつか紹介したい。

「留袖や振袖について初めて聞いたのは 1 年生の時であった。その時から着物に興味があったが、調べたことはあまりなかった。だから、今回発表を聞かせてもらえ、非常に嬉しかった。」「〇〇さんの発表を聞くまで、私は福沢諭吉について何も知らなかった。日本にいる間、一万円が大好きだったのに。」など、新たな知識の獲得とその喜びを述べたものが最も多かった。また、互いの発表を聞くことによって得た関心を発展させようとする者も多く見られた。例えば、「〇〇さんの発表を聞いた後、このことについて、もうちょっと知りたいと思いました。夏休みの間に、明治時代の教育についての本を一冊くらい読みたいです。」「この発表を聞くまで、宝塚劇場について聞いたことがなかった。ビデオを見て、

感動した。これから YouTube などでもっと探してみる。」というものである。

「お互いの卒業論文について知ることができるのは本当にうれしいです。だって、同級生に『何について卒業論文を書いていますか』と聞いても、大体の答えはテーマだけなんです。みんなの卒業論文の話を聞くと、日本文化について今までに知らなかったことを知ることができます。」という意見からは、ほかの学生の卒論について知る喜び、ほかの学生を通して知識を得る喜びを窺うことができる。また、「〇〇さんのテーマ『とりかえばや物語』は私のテーマと関係があるような気がしたので調べてみると、宝塚歌劇団は『とりかえばや物語』を公演したことがあることがわかった。」というように、ほかの学生の卒業論文と自分の卒業論文の間に共通点があることを発見した学生も何人かいた。3.2.2 で記述したように、特に卒業論文においては、他の学習者と互いに学び合うことは重要だと考えられる。その意味でも、他者の研究に興味を持ち、自分の研究についてプレゼンテーションすることは有用であろう。

5 卒業論文を日本語の授業で扱うメリット

2 で述べたように、筆者はもともと、現状における問題を少しでも解決することを目的として、卒業論文を日本語の授業に取り入れることを思いついた。しかし、やってみると、非常に多くの利点があることに気がついた。

まず、授業が内容重視で学習者主体になる。筆者は今回のシンポジウムでの発表において、学習者主体ではない授業を料理教室にたとえた。そこでは教師が作るものを決め、段取りを示し、全員同じものを完成させることが目標とされる。一方、筆者の考える学習者主体の授業の場合は、それぞれの生徒に「食べたい」ものがあり、自分でそれを得るために試行錯誤して完成を目指す。出来上がるものも調理方法もそれぞればらばらだが、その分、互いに材料の調達方法や工夫を教えあい、また完成品を味見しあって楽しむことができる。そこでは教師の役割はおそらく一人一人の「食べたい」という欲求をより高め、かつ個々の活動で終わってしまわないようにそれぞれの受講生をつなげることであろう。

以前、あるメールマガジンで読者からの投稿の中に「どうすれば『学習者主体』になるのか。20名の教室型の授業で学習者のやりたいことから学習を見つけていくというのは不可能に思われた。」という記述を見た。²卒業論文は学生全員に同じ規定で与えられた課題であり、締め切りも全員に共通しているため、うまく使えば、大勢いる教室型の授業の中でも、それぞれの興味を生かした活動ができるのではないだろうか。

また、筆者は、このような活動が大学生活の充実や人格形成にも一役買うことを期待している。ハンガリーの大学では日本のようなクラブ活動がほとんどなく、社会勉強としてアルバイトができるような環境も整っているとは言いがたい。やはり学生の本分は勉強である。学生が自ら積極的に学びたいと思っていることについて、専門教員と日本語教員、両方の助けを得ながら、長期的・複合的・教科横断的なプロジェクトワークとして研究をし、結果を卒業論文に落とし込む、ということができれば、振り返ったときに大学生活の意義として筆頭にあげられるような記憶になるのではないだろうか。また、卒業論文執筆を通して、学生が各自選んだテーマについて日本語で“語れる”ようになれば、日本人とのコミュニケーションにおいて、表面的ではなく深いやり取りが始まり、個性や自己肯定感にもつながることが期待できる。同時に、ほかの日本語学習者が興味を持っていることについて深く知ることができるため、アカデミックな対話が生まれることは、今回の結果のと

おりである。

6 今後について

上記の活動のうち、3年生の授業では一人の発表者対その他の学生という構図が多かったため、グループ活動を増やしたいと考えた。それを踏まえ、2015年11月現在、卒業論文のテーマになんらかの共通点のある学生たちをグループにして、共同発表、共同執筆をしてもらうことを試みている。

自身の研究に関しては、今後、ほかの日本（語）学科における卒業論文執筆と日本語学習との関わりについて調査したいと考えている。また、国際交流基金関西国際センターの文化・学術専門家専門日本語研修や、大阪大学の国費大使館推薦研究留学生日本語集中（研修）のようなコースについても調べ、参考にしたい。

¹ 「体制転換後における高等教育の増加は、社会的に重要かつ必要な変化であった。この増加の時期は終了し、今後はますます質の向上が望まれる。」(A felsőoktatás rendszerváltás utáni mennyiségi növekedése társadalmilag fontos és szükséges változás volt. Ez az expanzív szakasz lezárult, egyre határozottabban a minőségi fejlesztésre kell összpontosítani. ハンガリー国家人材資源省 HP より。翻訳は筆者。)

² 2015年8月7日レビュー言語文化教育 第548号

<参考文献>

- 岡崎洋三 (2015) 「探求性のある学習」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集19』, pp.65-74, 2015年8月11日閲覧,
http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/51619/1/MESE_19_065.pdf
- 平尾得子 (1999) 「大阪外国語大学の日本語教育における『専門性』をめぐる諸問題」『専門日本語教育研究第1号』, 2015年8月11日閲覧, http://stje.kir.jp/download/01_50.pdf
- 細川英雄 (2008) 『論文作成デザイン テーマの発見から研究の構築へ』, 東京図書.
- 本田弘之、岩田一成、義永美央子、渡部倫子 (2014) ,『日本語教育学の歩き方』, pp. 139-144, 大阪大学出版会.
- 村上治美 (2013) 「『となりのトトロ』から日本の宗教を考える」, 加藤好崇、新内康子、平高史也、関正昭 編著,『日本語・日本語教育の研究 ―その今、その歴史』, pp.64-76, スリーエーネットワーク.
- 山口治彦 (2007) 「役割語の個別性と普遍性 ―日英の対照を通して―」『役割語研究の地平』金水敬 編 pp.9-25, くろしお出版.
- COREF 大学発教育支援コンソーシアム推進機構, 2015年8月11日閲覧,
<http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/5515>
- 「Itt a lista: ezek az egyetemek és főiskolák kaptak kutató és kiemelt címet」(2013), 2015年7月29日閲覧,
http://eduline.hu/felsooktatás/2013/2/8/Itt_a_lista_ezek_az_egyetemek_es_foiskolak_32WXJZ
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium (ハンガリー国家人材資源省) HP, 2015年11月1日閲覧,
<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatás/kutatoegyetem/megalakult>

学習者の自己内対話から読解能力・読解指導を考える

—思考発話データの分析—

櫻井 直子

ルーヴァン・カトリック大学

要旨

本学2年生の読解授業では言語構造的知識をストラテジーとして用いる読解ストラテジーの指導を行っている。本発表では、2年生に行った発話思考法、再話の発話データの分析結果を示し、この指導方法の効果を確認する。分析には、van Dijk and Kintsch (1983)の読解プロセスモデルを採用した。その結果、言語構造的知識をストラテジーとして用いる読解ストラテジーの指導は読解プロセスの途中までの指導には有効であるが、そのあとのプロセスには改善が必要であることがわかった。

【キーワード】 自己内対話 読解プロセス 読解ストラテジー 読解指導

1 研究の背景

読むという活動は、「書き手と読み手の存在を前提とし、両者間のダイナミックな相互作用 (interaction) から生まれる (天満 2002 : 1)」。その活動では「読み手は、(言語的情報を) 文の前後に存在する有形無形の情報と論理的に結び合わせ、さらに、自己を取り巻く一般的背景知識を利用しながら、あるいは仮定し、類推し、予測し、期待し、統合しながら読み進めるのである。しかも、その過程で、過去の記憶を検索して再確認したり、補足訂正をも行う。このように読み手の持つすべての知的能力を総動員して、表面の文字列を活性化するというきわめて能動的、建設的な活動 (同上書 : 5)」を行っている。したがって、日本語の読解も、学習のためではなく、自分の知的能力をフルに活用し、そこから何かを得たり考えたりしながら、その活動自体を楽しむことが目的となるべきであろう。その観点から読解授業の目標を立てると、それは、学習者たちが自分が読みたい本を選び、自分の力でその本を読む進める能力を育成することとなる。

1.1 問題の所在

本研究の対象の授業はルーヴァン大学2年生読解授業である。授業時間は1週間に2時間、前・後期ともに13週で、年間授業時間は合計52時間である。

この読解授業を進める過程で教師は、学生が楽しいより、むしろ大変そうに見受けられ、同時に

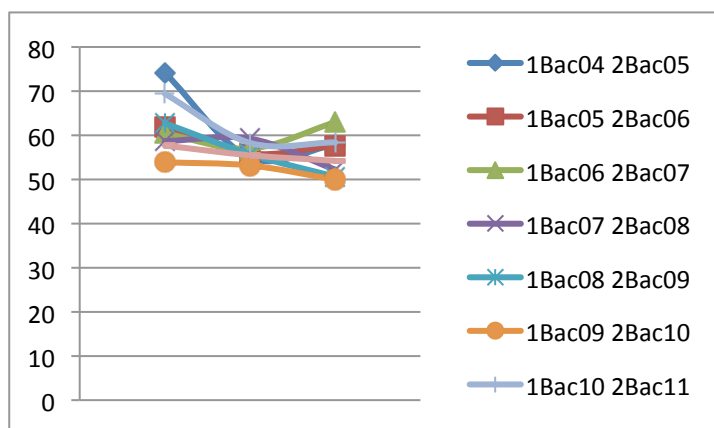


図1 2004年度から2011年度までの1年生後期と2年生前・後期の読解試験結果の平均値

受身的であるという印象を受けた。その印象を確認するために 2004 年度入学から 2012 年度入学学生の 1 年生後期・2 年生前期・後期の読解試験の点数を比較した。その際に、留年生、退学した学生などを外し、1 年生後期、2 年生前・後期の同じ学生の試験結果を比較するようにした (図 1)。その結果、右下がりであり、2 年生の後期に向かって点数が下がる傾向があり、上記の教師の印象が裏付けられる結果となった。そこで、本研究ではその原因と対策を探り、指導方法を考えることにした。

1.2 研究の流れ：授業改善行動 R-PDCA

本研究は、授業改善行動のモデルの一つである R-PDCA を基に (東京都教職員研修センター：2009) に、現状理解 (Research) → 授業の計画 (Plan) → 実践 (Do) → 評価 (Check) → 改善 (Action) のプロセスで進めた。まず、読解活動を難しくしている要因を探り、その要因を緩和する指導法を考え、実践する。さらに、指導法の効果を確認し、不十分な部分を補う指導法を考えた。次に、この流れに沿って研究内容を示す。

2 現状把握 (Research)

効果的な指導法構築のため 2 年生の読解活動を難しくしている具体的な要因を探った。

2.1 学習目標の変化

1 つ目の要因として 1・2 年生間の指導目標の違いが考えられる。1 年生の目標は、CEFR A2 レベル「基礎的な言語使用者 Basic User」になることであり、読解は、テキストの内容が教師の手を借りながらでも理解できることであった。それに対して、2 年生の目標は、CEFR B1 レベル「自立した言語使用者 Independent User」を目指している。つまり、自分で課題をやり通せる能力で、読解においては、自立して読めることである。それを実現するためには、読解ストラテジーを身に着けることが必要となり、そのことが読解活動を難しくしているのでないかと考えられる。そこで、ストラテジー指導の充実を進める必要性を感じた。

2.2 読解テキストの難易度の変化

2 つ目の要因として、読解テキストの難易度が高くなっていることも容易に予想できる。難易度がどう異なっているか、1 年生の読解教材 20 本、2 年生の読解教材 13 本の分析を行った。その結果、1 年生の 1 つのテキストの平均総文数は 12.5 文で、一方、2 年生のテキストは 22.5 文であった。また、2 年生の読解テキストはすべて複段落であり、1 年生から 2 年生になるにつれて、テキストの長さが長くなり、テキスト構造も複雑になっていることが分かった。

さらに、テキストにある各文の構造も複雑になっていることが考えられる。そこで、まず、日本語の文章を難しくする言語的要因を、表記知識、単語・漢字知識、及び、文法・統語知識の 3 点とし (近松：2003)、この 3 要因の中で本学の学生にとって最も影響をおぼしている項目の特定を行った。

本学の試験は、知識・能力ごとに分けて実施されており、どの科目の試験結果が読解の試験結果とより高い相関関係をしているかを確認することで特定を試みた。表 1 は 2004 年から 2012 年の 2 年生後期試験の平均値である。この結果を見ると、すべての試験が読解

との相関が有意であることが分かるが、その中でも最も文法と高いことが分かる。

標本数	読む	文法	話す	聞く	書く	漢字	語彙
30	1.00	0.735	0.556	0.669	0.700	0.591	0.663

表1 2年生後期試験、読解との相関係数平均値（2004年～2012年）

標本30：優位水準5%では0.361、1%では0.463

このように読解を難しくする言語的要因の中で文法・統語知識が本学の学習者にはより大きな影響を与えていた。つまり、この要因が読解活動を妨げないことが有効な読解能力につながる。そこで、具体的にどの文法・統語的な事柄が読解テキスト内の文の難易度を高くしているのか、再度テキスト分析を行い確認した。

	1文中の述語数	1つのテキスト内の主語 脱落文%
1年生前期 10 テキスト	1.14	52.99%
1年生後期 10 テキスト	2.06	34.34
2年生通年 13 テキスト	2.91	40.02

表2 各テキストに含まれる1文中の述語数と主語脱落文の全文での割合の平均値

表2は各テキストに含まれる各文がいくつ述語を持っているか、また各テキストに含まれる主語がない文は全体の何パーセントかの平均値を示したものである。まず、述語数は、学年が上がるごとに1文に含まれる述語の数が増えている。つまり、単文が多いテキストから複文・重文が多いテキストへの移行を示している。さらに、主語の脱落は、1年生前期が最も高く、その後、1年生後期と2年生へ移行するとともに多くなっていく。この中で、1年生前期において主語の脱落が多いことは、考慮から除外した。それは、この期間の読解テキストは1段落文でさらに、主語のほとんどが「わたし」の一人称あるいは、テキストを通して変化がないものであり、そのことが読解活動を難しくしているとは考えにくいためである。

また、上位3科目（文法・書く・聞く）の読解との相関係数を前期と比べると表3の様になる。この3つの科目いずれも相関係数が後期のほうが高くなっているが、特に聞くとの相関の変化が顕著である。読むと聞くはいずれも受容活動であり、その活動のためのストラテジーをうまく活用できる学生が両者の課題を達成しやすいことが見て取れる。そのことからストラテジーの有効な使用も大切な鍵を握ることが確認された。

標本数	学期	読む	文法	聞く	書く
30	後期	1.00	0.735	0.669	0.700
	前期	1.00	0.648	0.575	0.640

表3 2年生後期試験、読解との相関係数平均値（2004年～2012年）上位3科目1・2学期比較

3 授業計画・実践 (Plan. Do)

読解を困難にしているもっとも重要な要因が文法・統語的知識であり、具体的には各文の構造の難しさ、主語の脱落であることが明らかになった。さらに2年生後期に向けて

読解ストラテジーの効果的な使用が大切であるとわかった。そこで、読解に必要な文の構造にかかわる文法・統語知識の指導、及び、その統語知識を読解ストラテジーとして用いる方法の指導を行うことにした。

3.1 文法・統語知識の指導

日本語は、時枝（1950）によると「入れ子型」であるが、時枝の名詞と助詞という入れ子だけでなく、飾、並列文なども入れ子の中の一部であると拡大して捉えた。さらに、主題の部分が長く、述部が短い「頭でっかち文」が日本語には多いことも念頭に入れて指導を進めた。

最初の授業では、授業での共通知識を持つため必要な文法用語（単文、複文、重文、主文、従属文、引用文、名詞修飾節、順接、逆接、主語、述語、目的語、助詞、動詞、名詞、形容詞）の暗記を義務付けた。その後の授業では、視覚的に示すため、入れ子型や、頭でっかち人形を板書したり、入れ子型のイメージとしてロシアのマトリョーシカ人形を引き合いに出したりして印象付けるようにした。

複文

この辞書を買った時、店は混んでいた。

重文

この辞書を買ったが、家に忘れてきてしまった。

3.2 読解ストラテジーの指導

ストラテジーの指導は、文法・統語知識をストラテジーとして用いるやり方を中心に指導を行った。そのやり方は大きく3つのステップに分かれる。第1ステップでは、当該文が、単文・重文・複文のいずれであるかを考える。第2ステップは重文・複文のみに適応するが、重文であれば順接か逆説か、複文であれば従属文、引用文、連体修飾節のいずれを伴っているかを確認する。最後に第3ステップとして主文の述語から読み解く、という手順である。

実際の授業では、これらの作業はスキーマを活性化するなどの前作業の後の、本作業での活動となる。

4. 実践評価（Check）

以上のような読解活動を実践してきたが、実験を行いその効果を確認した。

4.1 実験方法

実験方法は、まず、学習者に考えていることを声に出しながら読んでもらう発話思考法を行った後、テキスト内容を話してもらい、その後教師と非構造的インタビューを行った。実験はすべて学習者の母語で行い、録画・録音した。使用したテキストは、国際交流基金みんなの教材サイトの中級読解教材『日本人の大人と漫画』で全16文、4段落構成のものである。この実験は、グルノーブル大学とルーヴアン大学の共同研究である「CEFR B1 レベル 言語活動・能力を考えるプロジェクト」の中で行ったものである。データは13本で、オランダ語、あるいはフランス語で、まず書き起こし、その後邦訳した。

4.2 分析観点

指導の効果を確認するため、言語知識の活用の有効性を見た。13 文の中で特に難易度が高い文を選び出し、そのプロトコルと再話を分析し、文法知識のストラテジーの使用の仕方と理解度を観察した。本稿では 11 番目の文「漫画をあまり読まない人たちの中には、漫画は低俗だとか、内容が乏しいと思っている人もいるが、実際は必ずしもそうとは言えない。」の結果を紹介する。この文は 13 人中 2 名のみが大体内容を把握していた。この文を入れ子型で示すと図 2 のようになる。



図2 11文の入れ子型モデル

4.3 結果

紙面の関係で実際のプロトコル、再話の書き起こしを提示することができないため、結論だけ示す。

読解能力が低い学習者にとって、言語知識のストラテジーは読解作業の手がかりになっており（例 1）、逆に、それがないとどこから手を付けていいかわからず、手も足も出ない状態になる（例 2）場合があることが観察された。これらのことから、文法・統語知識を読解ストラテジーとして用いることが、理解を促すことがわかった。

例1 つてこの意味がはっきりわからない...前の文は何だったかな...**重文**えっと...これはいるが.だから**重文.逆説**..漫画をあまり読まない...**ああはい!OK はいOK はいわかった**（プロトコール L1）

例2 それは euh だとか.あららこの漢字見たことがない ... しい ... と思っている人もいるが ..ah 小さいとかそういうこと、多分 必ずしも ... 必ずしもそうとは言えない.全部わからないな （プロトコール G3）

一方、この理解が部分的な文の理解にとどまるため、文脈にあった文全体の理解のためには不十分な場合もある。たとえば、例 1 に挙げた L1 の再話の中で 11 文を説明している部分を見ると、理解が不十分である。特に斜体の部分は、テキストの内容から離れ、自分のスキーマからの判断となってしまう。（例 3）

例3 でも、そんなに漫画を読まない、はい人もいて、その人は、とても内容が浅いと思っています。**なぜならしばしば絵ばかりありますから。**（再話 L1）

また、能力の高い学習者には、文法・統語知識の読解ストラテジーは必ずしも必要ではない。（例 4）

例4 漫画は何々だ名詞.えっと乏しいは多いか少ないかかなあ.ここでは一応少ないにしよう.彼らは内容がじゃあ少ないと思うえ～え～不足…のように.内容がない内容が欠けていると.そういう人たちもいる.では実はそうではない.（プロトコール L6）

以上のことから、読解能力が低い学生には、言語知識のストラテジーは部分的理解に有効だが、それだけでは文全体の理解には不十分である。また、読解能力を補うために文脈

から離れた自分のスキーマを使用して、誤読を招く場合もあることが分かった。

5. 改善 (Action) : 今後の課題

文章の理解の段階と処理(van Dijk&Kintsch: 1983)の仮説から、文法・統語知識をストラテジーとして用いた場合の読解プロセスの段階を考察した。すると、このストラテジーを用いた読解活動は、表層構造からテキストベースを作る際には有効であった。しかし、状況モデルを構築するには不十分であった。

そこで、今読んでいる文が段落の中でどのような位置づけにあり、どういう論理的な流れに基づいているか、また各段落は文章の中でそのような機能を持っているのかなど、文章全体に意識を向けながら、読みを進める活動を授業で多くすることが必要であろう。現在、「序論・本論・結論」という説明文の構成、「プロローグ・ストーリー・エピローグ」という物語の構成を提示し、学生の認識を高め、この点にも焦点をあてながらの授業の構築に着手している。

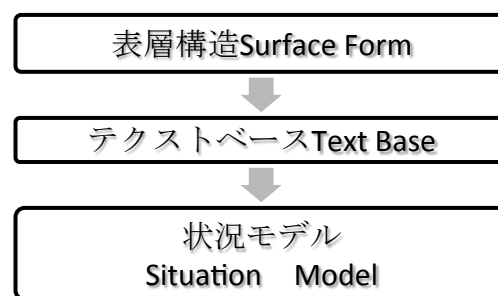


図 3 文章の理解の段階と処理(van Dijk&Kintsch: 1983)

<参考文献>

- 海保博之・原田悦子編 (1993)『プロトコル分析入門 発話データから何を読むか』新曜社.
 櫻井直子(2001).「中級移行期の学生に対する読解技能習得を目指した授業の試み」『ヨーロッパの日本語教育 6』 pp.142-149, ヨーロッパ日本語教師会.
 近松暢子 (2003)「外国語としての日本語の読み・読解研究」『第二言語習得研究への招待』 pp.67-85,くろしお出版.
 天満美智子 (2002)「読解とは」『英文読解のプロセスと指導』 pp.1-16, 大修館書店.
 時枝誠記 (1950)『日本文法 口語篇』岩波全書.
 原朝和『心理統計学の基礎』有斐閣.
 目黒真実 (2009)『中上級学習者のための日本語読解ワークブック』 p.24,アルク.
 Van Dijk.T.A.& Kintsch.W.(1983)*Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.

国際交流基金『みんなの教材サイト』

<https://minnanokyoza.jp/kyozai/home/ja/render.do> (2015 年 11 月 1 日)

東京教職員センター (2009)『学力向上を図るための指導に関する研究―「授業力」向上のための システムの開発―』

http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/bulletin/h17/h17_04_01.pdf
 (2015 年 11 月 1 日)

中上級日本語教育と日本研究の連携の可能性

—文語文献講読から探るクリティカルな思考の深化の過程—

金山 泰子 (国際基督教大学)

串田 紀代美 (アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター)

要旨

北米の大学院に在籍する人文系大学院生が研究に必要な文献を詳細に読み解く過程では、読み手による積極的な(1)自問自答、(2)反論、(3)再解釈が頻繁に行われることが確認された。同時に教師など他者との対話の中で、論理的かつ段階的な推論による新たな視点を得て独自の解釈を導き出すような批判的な思考態度が見られた。その際、文語文献¹の読解過程で学習者が困難に感じた点は文語文法や語彙ではなく、むしろ文脈に埋め込まれた文化的な仕掛けやイデオロギーが付与されやすく規範性の強い語彙・表現であり、こうした既成概念への疑念や規範の逸脱により、テキスト理解の過程で読解の新たな観点がもたらされ、結論を導き出すための批判的思考がより深化することが示唆された。

【キーワード】 日本研究、文語文献、批判的思考、読解プロセス、専門性

1 はじめに

本稿では、日本研究者をめざす上級レベルの大学院生を対象とした文語文献講読の個別指導の実践を報告する。本実践は北米大学院博士課程において歌舞伎研究を専攻する学生を対象に、文語文献読解過程での学習者の批判的思考の深化を見ることを目的とし、学習者の読解における思考過程を言語化し顕在化させて観察した。以下では、まず分析の視点と関わる読解プロセスの理論、批判的思考の定義について触れた上で、分析方法と分析の観点を説明し、最後に分析結果、考察および今後の課題について述べる。

2 背景の理論

2.1 文章理解の状況モデル

通常、日本語の読解授業では、全体的な内容をきちんと言語レベルで理解しているかを教師が確認することで、学習者の「読解力」を測る。しかし本実践はこのような教師主導型の読解授業のスタイルとは異なり、むしろ学習者主導型の授業である。ここでは本実践における学習者の読解過程の分析の視点と関係がある Kintsch (1998) の読解研究について触れておきたい。Kintsch は、読解過程の認知的な処理を分析し、理解の過程を区別した、これが「テキストベース」と「状況モデル」である。「テキストベース」とは、テキストの内容を理解すること、つまりテキストの表層的構造の理解により形成される表象のことである。文章を読む過程で、単語や語句、統語的な関係に基づいて理解していくことで、書かれた内容を少しずつつなげていくことで理解が進み、一貫性のある全体的な意味へとまとめあげる。これが「テキストベース」である。一方「状況モデル」とは、テキストの情

報と読み手の既有知識とが統合して形成される表象のことである。読みの理解の過程で、読み手自身が既に持っている知識を呼び起こし、それを取り入れることである種のイメージを作った上で推論するというプロセスである。本実践ではこれらを踏まえた上で、現代語ではない江戸時代の資料を日本語学習者が読む場合、読み手は何をどう理解し、あるいは何が理解を阻む問題となり、そして既有知識をどう呼び覚まし、それらをどう融合させながら「状況モデル」を構築していくのかを観察した。

2.2 批判的思考の定義

これらの過程で、論理的な思考に導く鍵となるのが批判的思考である。「批判的思考」の定義は多様であるが、本稿では楠見（2013）「推論の基準（criteria）に従う、論理的で偏りのない思考」をもとに「推論により偏りのない結果を論理的に導くための新たな視点を見つけ出す思考的態度」と考えた。文章理解において批判的思考が果たす役割が明らかにされてきたのは主に認知心理学の領域においてであるが、学術研究分野において読み手が批判的思考を働かせながら文献を読み進めていくことは必要不可欠な技術である。近年では、教科や専門を超え良き市民、良き思考者として社会を生き抜くために個人が備えるべき汎用性のある技術として日本の初等中等教育でも注目されている。

では実際の読解過程で読み手はどの情報を理解し、文章には書かれていない情報をどう補い、既有知識や経験から妥当な推論を導き出し、複雑な判断や省察的思考を繰返ししながら、「状況モデル」をいかに構築するのだろうか。

3 分析方法と分析の観点

ここからは、江戸時代の資料を読み解く個別指導での、読み手の読解作業におけるテキストとの自己対話の結果について述べる。さらに授業における教師との対話を分析し、「状況モデル」を再構築する過程を考察する。会話分析の際には、読み手の思考過程を顕在化し言語化するために発話思考法を応用した。読み手である学習者は、まず時間をかけて読んだテキストの疑問をメモし、個別指導でそれを提示する。発話思考法による読解過程の観察は、読み手の内的な認知プロセスをそのまま外に出すことが目的だと考えるが、今回の方法を選択した理由は、(1)対象学習者の日本語熟達度が高いこと、(2)読解過程での批判的思考を観察するため、テキストを読みながら同時に行う従来の発話思考法よりも読み手がじっくりテキストと向き合い自己対話した結果を導き出しやすい、という2点からである。

そのため、今回はまずテキストとの自己対話に重点を置き、その後授業での教師との対話によって得られた理解の深化の過程を言語データ化し、質的な分析を行った。本実践の趣旨や発話思考法を学習者にあらかじめ説明する際、予習段階で発話思考法を使いながら読解し、結果を書き出し授業で報告する旨を伝え承諾を得た。個別指導ではすべての発話を録音した上で文字化し、質的手法による会話分析を行った。具体的には学習者の発話データを分析する際に、任意の場面での疑問の提示、反論、自身の解釈などの発話観点到着目し、批判的思考のマーカーと見做し当該部分を抽出した。

会話分析の観点は、読解過程において、どの瞬間に何をきっかけに批判的思考が働き始め、文章を読み進める中で理解をどう深化させるかである。そのため批判的思考的な態度が見られる会話を抽出した。なお、本稿での「文語文献」は、「古文読解」とは異なる意味

を持つ。専門日本語教育の分野では論文以外にも多岐にわたる文献読解の必要性があり、専門研究に不可欠な文献資料の一事例として、今回はやや時代を遡る文献を取り上げた。

以下は、本稿で取り上げた会話分析部分の個別指導で使ったテキスト「戯場訓蒙図彙引」『戯場訓蒙図彙 享和三年初版本』（2001）の抜粋部分である²。

「**戯場の事実**を明細に挙、趣は和漢訓蒙図彙に比す。欄面、看棚、戯房までを戯場国と号し、戯台上を狂言国と唱へて、二箇の国に擬見、戯場及び演劇の光景を国風に説きたり。故に部を立、類を分ちて、天文・地理・宮室・生植・動物・器用・飲服・人事・人物・神仏・疾病等の十一門に及ぶ。又紀原、伝記は、近松翁より八文舎自笑、為永千蝶、近くは東都三千丈に至る迄の諸説を、取捨して之に記す。其余闡氣する所の奇説、真偽疑しきを省きて、正しきをとるものなり。

鄙瑣猥褻の語、頗る正伝を妨ぐ。天文を天紋とこじつけ、地理をそのままに地理と記すがごとき、是滑稽者流の最喜するところなり。道学先生、動もすれば、責るに**事実**を以てす。亦吾党の取ざるところなり。」

個別指導に先立ち、日本語学習者が文語文読解の過程で一番の問題となるのは、現代語とかけ離れた語彙や文語文法の知識が何より理解を阻む障害になると予測していた。しかしながら実際に中上級学習者が難しいと感じるのはテキストベースの語彙・文法ではなく、テキストから学んだ新たな知識を既有知識や経験と結びつけた上でさらに独自の視点から再解釈を構築していく過程であることが明らかとなった。紙面の都合上、一部を述べる。

4 考察

4.1 隠された「真意」を探る既成概念への問いかけ

対話が中心となる1対1の個人指導で、学習者はどう批判的思考を働かせながら文章にアプローチし、理解を深化させていくのだろうか。任意の場面の会話データから疑問の提示、反論、再解釈といった発話の観点が含まれる一連の会話を一部抽出した。

《疑問の提示》 事実ですか／事実って何？何の事実かな一つて思います

《反論》 それ事実って言えますか／私がなぜそう解釈したかっていうと、事実はそれを指すのがちよっと変だと思って...

《再解釈》 私がなぜそう解釈したかっていうと、事実は、...〈中略〉...舞台の後ろにある事実とか／そのような、隠れている事実は、何かスキャンダルみたいなものがあるかもしれないしそのような事実は、記すという

学習者は古語や古典文法ではなく、「事実」というイデオロギーが付与されやすい語の真意とその文脈に埋め込まれた含意にまず疑念を抱き、「事実」という既成概念を揺さぶりながら独自の解釈へと会話を進める³。結局、教師との一連の対話の中で「戯場の事実」＝「舞

「舞台の秘密」と解釈した。たしかに「事実」という語は辞書にある規範的意味のみを示すわけではなく、むしろ文脈により意味が大きく左右される曖昧さを持つ語であるという学習者の信念が見て取れる場面である。こうしたキーワードへの働きかけは日本研究者をめざす大学院生に特徴的な批判的な思考態度の現れであると考えられる。

その後、学習者の解釈はさらにテキストの記述を離れ、新たな視点で展開される。

「つまりこの本の魅力の一つは、歌舞伎界に詳しい人と、詳しくない人の区別にもあると思います。つまりこの本の魅力の一つは、歌舞伎界に詳しい人と、詳しくない人の区別にもあると思います。この本が楽しめる人は詳しい人でしょ、それを読んで、この冗談をわかりましたから、私は詳しい人ですよっていうような自慢を持つことがこの本の魅力の一つだと思いましたので、最初に歌舞伎の秘密とかは書かないですよ、というのは、ちょっとズレていると思いました。」

この場面での学習者の解釈は次のようになる。作者の読者想定から推理すると、「劇場の事実」即ち「舞台の秘密」は芝居好きに向けたファンへのアピールで、秘密は土間に座る観客のためのものである。土間の観客は経済力がない。しかし芝居小屋に毎回足を運ぶ大の芝居好き、故に土間の観客こそ真に歌舞伎を支える存在でありこの本の読者にふさわしい。

注目したいのは、「事実」という語に端を発し、テキストの文章理解の過程で作者が想定した読者像にも学習者が言及している点である。これらはテキストには一切記述がない。

作者の式亭三馬が本書で扱った歌舞伎の芝居小屋は、虚構が生み出す一種のファンタジーの世界であり、「劇場国」「狂言国」と呼ばれパロディ化されている。その後の教師との対話およびフォローアップインタビューにより、学習者は本書の二重の虚構性に気づき、芝居という虚構の世界とその虚構世界における「事実」を問い直すことで、さらに一歩踏み込んだ議論につなげようとしたことが明らかになったことをここで補足しておきたい。

4.2 批判的思考の深化の過程

学習者の推測により、当該テキストの機能は芝居好きが一番知りたい役者や舞台裏での秘密の暴露で、「事実」という語は読者の想像を駆り立て好奇心を刺激する一種の装置との判断が下された。そこでさらに学習者の理解の深化と批判的な思考態度を観察するため、個人授業における教師との対話から抽出した学習者の発話を以下に改めて整理した。教師との対話を通して思考を言語化することで、学習者は段階的かつ論理的に推論を展開し、結論を導き出そうとする態度が見られる。

- ①「事実」とはいったい何かという疑問を抱く
- ②舞台の後ろにある「事実」を想像してみる
- ③それは「事実」というより隠れた秘密ではないか
- ④「事実」という語はレトリックか
- ⑤しかし式亭三馬の言動にズレがある
- ⑥事実＝秘密・ゴシップではないか
- ⑦本書は芝居ファン心理を刺激する役者の秘密や舞台裏を見せるのが目的
- ⑧ファンとは誰を指すのか
- ⑨本当の芝居好き、即ち土間に座る観客のことか

- ⑩芝居はこの土間の観客によって支えられている
- ⑪次の興行に呼び込むために彼らを満足させ、さらにファンにさせることが必要
- ⑫結論として、本書は貧しいが毎回足を運ぶ芝居ファンに向けた本である

5.3 批判的な思考態度が促される状況と学習観との相関性

本実践では、学習者にフォローアップインタビューを実施し⁴、理解の過程と批判的思考に関して検証を行った。その結果、文語文献の読解では文語文法や語彙知識より、むしろ内容に注意を向けて読むことに心がけようとする読解ストラテジーを持っていることが判明した。具体的には、「筆者の述べたい内容と実際に書かれた文字情報にはギャップがあり、時には書かれていないこともある」「文の意味が読み取りにくい」といった文献講読に対する *belief* や学習観が垣間見えた。近世文学の中でも特に黄表紙は、パロディを笑いに仕立て書き手の本心と実際に書かれていることがずれており、そのズレやギャップの開きを笑いにする構造がある。こうした文脈に埋め込まれた文化的な仕掛けがわかりにくく見えにくい、それ故に文語文献は難しいと考えていることが明らかとなった。

5 今後の課題

以上、日本研究者をめざす大学院生の文語文献講読において、批判的思考がより促進される際には既成概念への揺さぶりや規範の逸脱により新たな視点が備わり、それがさらに批判的思考を促すきっかけとなり、他者との対話を通して推論が展開され、独自の視点で論理的な結論を導き出されるという一連の過程を見てきた。

今回触れられなかった大きな課題に、学習者・教師間における「専門性」の解釈のゆらぎの問題がある。日本語教師は、日本研究のような専門領域には立ち入らないほうがよい、あるいは複数の専門を持つ学習者が集まったとき、それぞれ学習者の専門性を生かした日本語の授業は避けたほうがと考える立場が現にある。しかし誰が「専門性」を教授するかを議論する前に、こうした批判的思考を引き出すアプローチにより、高次の情報処理やメタ的な視点を導き出して相互に考えたり議論したりする課題を提示することで、専門研究に必要な思考訓練とセンスを磨くことは十分に可能である。そこで批判的思考の育成という観点から、専門分野の授業や専門性を意識した授業に必要な要素を提案したい。

- (1)深く考えるきっかけになる読み物
- (2)さまざまな可能性が考えられるような十分な時間
- (3)テキストの内容を十分に理解するための日本語支援
- (4)テキストより少し上のレベルに引き上げたメタ的な考えを促す課題や設問
- (5)じっくり時間をかけて考えた解釈を出し合う空間と他者

これらが揃えば日本語教師の専門性はさほど問われない。

時間をかけて考えをまとめ、他者と対話し、同時に自己とも対話し理解を深化させる。こうしたクリティカルな思考態度を引き出す教師のアプローチが、「専門性」という壁を低くし、新たな視点を得ながら理解の深化を促すための装置になりうる重要な鍵だといえよう。

注.

- ¹ 本稿では日本研究者をめざす大学院生が読解対象とする論文以外の読解事例として、文語文献を取り上げた。
- ² 本実践で扱った文献は「戯場訓蒙図彙」と「御狂言楽屋本説」である。「戯場訓蒙図彙」は、1803年（享和3年）に式亭三馬によって書かれた。芝居のあらゆる事柄を分類し、図を添えた芝居ガイドのような書物であり、劇場を一つの国に見立てた一種のパロディーとなっている。「御狂言楽屋本説」は1858年（安政5年）に三亭春馬によって書かれた。歌舞伎の舞台裏の仕掛けに用いる大道具・小道具や作業そのものを図解し説明を付けて紹介した書物である。本稿では紙面の都合上「戯場訓蒙図彙」の一部を抜粋して取り上げた。
- ³ 熊谷（2007）では同様の視点から「規範」を逸脱するアプローチを紹介し、当然視される知識・情報を批判的に考察することがクリティカル・リテラシー教育につながることを示唆している。
- ⁴ フォローアップインタビューは、授業の担当教師とは別の第三者が行った。

<参考文献>

- Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm from Cognition*. Cambridge University Press.
- 楠見孝（2013）「良き市民のための批判的思考」,『心理学ワールド』61号, pp.5-8, 日本心理学会.
- 楠見孝・道田泰司編（2015）『批判的思考-21世紀を生きぬくリテラシーの基礎』新曜社.
- 熊谷由理（2007）「日本語教室でのクリティカル・リテラシーの実践へ向けて」,『WEB版リテラシーズ』第4巻2号, pp. 1-8, くろしお出版.
- 佐藤慎司（2004）「クリティカルペダゴジーと日本語教育」,『WEB版リテラシーズ』第1巻2号, pp.1-7, くろしお出版.
- 館岡洋子（2001）「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』第111号, pp.66-75, 日本語教育学会.
- 館岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会.
- 服部幸雄・国立劇場調査養成部芸能調査室編（2001）『改訂新版 戯場訓蒙図彙』歌舞伎の文献3, 日本芸術文化振興会.

ポスター発表

継承日本語を学ぶ子どものための教科書開発

山本 絵美(ライデン大学)

米良 好恵(てらこや アムステルダム)

1 教科書開発の背景

継承語としての日本語の教育は「ないないづくしの教育」(佐々木,2003)と言われてきた。近年研究が進んでいるものの、その研究成果が現場で十分に生かされてるとは言いがたい。現場で教える教師や保護者の多くが「何を使って、どう教えればいいのか」という切実な悩みを抱えている。発表者は、言語学の研究成果に基づいた教材を作ることが、喫緊の課題であると考えた。

2 教科書開発のこれまでの流れ

そこで、言語学の研究成果と CEFR の理念を参考にしながら、2013 年に教科書「おひさま」の開発を始めた。2015 年に国際交流基金より助成金をいただき、試用版を完成させた。初期の段階から、オランダの日本語教室やインターナショナルスクール、補習校の幼児対象クラス、一般家庭等で、試用をし、フィードバックを受け、改良を重ねている。

3 教科書「おひさま」の由来

透明に見える太陽の光には、いろいろな色が含まれており、その光は地球上の生物や気候に大きな影響を与えている。それと同様、複言語・複文化環境で成長する子どもたちは、様々な言語や文化にふれ、自分のものにならながら成長する。それらの知識や体験は、子どもたちのアイデンティティ、人生観、価値観、ライフスタイルなどに多大な影響を及ぼす。また、太陽は、文化によって描かれる色が異なることもよく知られている。

子どもたちには、文化の多様性を理解し、受容できる人間になってほしい、また、マルチリンガルであることを負荷や不安としてではなく、貴重な財産や希望と考え、太陽のように輝いてほしいという願いを込め、教科書名を「おひさま」とした。

4 教科書「おひさま」の特長

2015 年 7 月現在の教科書「おひさま」の特長は、以下である。

(1)「楽しく」、体験を通じて学べること

平日の学校、習い事などと並行して日本語を学ぶ、海外在住の子どもたちにとって、日本語を学ぶことが「楽しい」と思えることは重要である。そこで、教科書では、「お好み焼き作り」(図1:教科書のページ例)など、みんなで何かをするという場面を設定し、体験を通じて、その文脈の中で日本語を勉強できるよう工夫した。

(2)「できる」を明確にすること

各課に CanDo リストを設けることで、何が目標なのか、何ができるようになったのかが、子どもにも明確にわかるようにした。

(3) 語彙の厳選

既存の国語教材の使いにくさの一つの理由が、出てくる場面や語彙が、海外在住の子どもたちには「ぴんとこない」ことだった。(例えば、「こけし」「縁側」「スイカ割り」「蚊取り線香」「ラムネ」など)そのことが、日本語自体への心理的距離感につながってしまうこともあると、教育実践の中で発表者たちは感じていた。そこで、教科書で使用する語彙は、子どもの自己表現と相互理解に必要なと思われるものを厳選した。

(4) マルチレベルの教室対応

同じ教室内に日本語力の異なる児童がいても使えるよう、イラストを多用し、問題の難易度を星印で示した。

(5) 海外在住の子どもの「苦手」をカバー

語彙・表現、助詞など、海外在住の子どもが苦手とされる部分は、特にしっかり勉強できるよう工夫した。

(6) 「現代っ子」のための教科書

トピックに関連したウェブサイトや YouTube の動画の紹介など、タブレット端末やコンピュータを使って勉強できるようにした。

5 教科書「おひさま」の今後

2017 年末の出版(くろしお出版より)を目指し、試用版の改訂を重ねる。オランダだけでなく、世界中で使えるよう、また、教師だけでなく、教育未経験の保護者でも使いやすいよう、構成や内容を更に工夫していく予定である。

図1:教科書のページ例「お好み焼き」

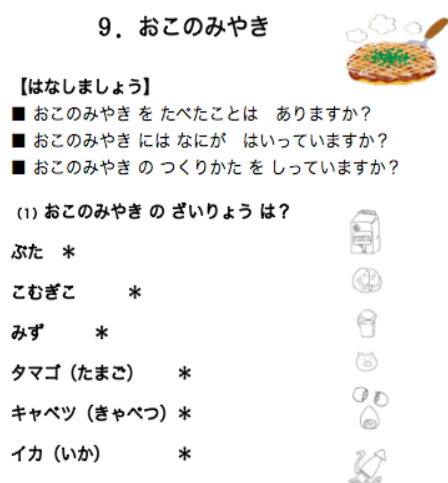
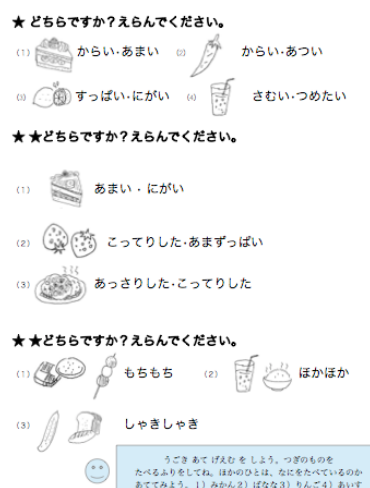


図2:教科書のページ例「語彙・表現」



< 参考文献 >

佐々木倫子(2003)「加算的バイリンガルに向けて—継承日本語教育を中心に」『桜美林シナジー』第1号, 桜美林大学院国際学研究科, pp.28-38.

ヨーロッパにおける継承日本語教育機関の ネットワーク構築をめざして

クレニン道上 まどか（ベルン日本語教室）
カイザー青木 睦子（ルツェルン日本語学校）

要旨

グローバル化が進む中、海外に住み、現地校に通いながら継承日本語を学習する子供たちがヨーロッパでも増加し続けている。そのような子供たちのための日本語教育はどうあるべきなのか。本稿ではスイスにおける継承日本語教育機関およびその連絡会の実践と報告から、ヨーロッパの継承日本語教育関係者が国を超えて連携するネットワーク構築を提唱する。ヨーロッパにおける継承日本語教育のよりよい発展のための先駆けとして、AJEのSIG継承日本語教育研究会（仮称）を立ち上げたいと考える。

1 はじめに

本稿では、海外に住み、現地校に通いながら両親あるいは片親の言葉である日本語を学ぶ生徒を対象とした日本語教育を継承日本語教育と定義し、海外の国語教育と区別する。

ヨーロッパにおける継承日本語学習者の言語環境は様々であり、学習者の日本語使用の事情は多岐にわたる。親の文化と言語を伝えていこうとする継承語教育には、一つの正解があるのではなく、各家庭が各々選択していく問題であるといえる。しかしながら、指針となる情報は少なく、ヨーロッパ規模での情報共有が必要である。

2 スイスにおける継承日本語教育

2.1 スイスにおける継承日本語教育の沿革

スイスでは、1985年にバーゼルで、保護者による初めての継承日本語教育機関が創設された。1970年代にジュネーブやチューリッヒで設立された文科省（当時は文部省）管轄下の日本人学校・日本語補習校の学習目標は、日本へ帰国予定の児童のための国語教育であったが、バーゼル日本語学校では、継承日本語教育を行うことを目的としている。その後、スイス各地で同様の教育機関が設立され、2015年現在、8校の継承日本語教育機関がある。

これに並行して1997年にスイス日本語教師の会では、継承日本語教育に携わる教師達による勉強会が開かれるようになり、教師間での情報交換が行われるようになった。2003年にはその中の有志によって、継承日本語教育のための教科書「にほんご1ねんせいーこのゆびとまれー」、2007年に「にほんご2ねんせいーはないちもんめー」が国際交流基金の助成を受けて制作、出版され、現在もスイスの継承日本語教育機関で使用されている。

2.2 スイスにおける継承日本語教育機関

ここでは、文科省管轄下の日本人学校、および日本語補習校を除いた継承日本語教育機関8校について述べる。スイスの教育行政は州単位で独自のものがあり、各校の規模、運営形態は様々であるが、共通点として以下の点が挙げられる。

- ・保護者の運営による非営利団体である。
- ・週1回 平日の午後60分～90分、年間36～40回の授業を行っている。
- ・HSK/LCO 授業校（スイス各州政府が推奨し支援している継承語/継承文化コース）であり、公の成績表を現地校に提出する。（1校を除く）
- ・HSK/LOC 授業校は州により多少の違いはあるものの、教室の貸与が受けられ、州教育庁の教師研修およびHSK/LCO 連絡会議への出席等が求められる。
- ・日本の検定教科書にとらわれない、文化面を含んだ独自のカリキュラムでの教育。

2.3 HSK (Heimatliche Sprache und Kultur) / LCO (Langue et de Culture d'Origine) 授業

移民の多いスイスでは、「多言語能力、異文化理解力の向上は学校教育の重要な課題である」という考えから、各州教育庁が HSK 授業を奨励している。州にもよるが、20 言語を超える HSK コースが存在する。チューリヒ州ではヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) を取り入れた学習要綱が定められており、バーゼルでは CEFR に基づいた評価の成績表を出している。

3 スイス継承日本語教育機関連絡会議

2012 年ベルンにて第 1 回スイス継承日本語教育機関連絡会議が開催され、7 校の教師と運営に携わる役員が集い、それぞれの学校の教育上や運営面での情報交換やその問題点などが話し合われた。その後の学校運営に役立つ詳細な報告書も作成され、年 1 回の定例化が確認された。2015 年には、新設された一校も加わり参加 8 校で第 3 回目の連絡会が開催され、同年 8 月には継承日本語教育に携わる教師のための第 1 回目の教師研修会も開かれた。各教育機関の所在地の言語、教育システムは異なるものの、学校運営や授業内容の向上を目指して率直かつ活発な意見交換がなされた。この連絡会議の意義は大きく、孤軍奮闘してきた各教育機関関係者が情報を共有することで、スイスの継承日本語教育の発展が加速したと言える。

4 ヨーロッパ規模での継承日本語教育ネットワーク構築

複文化、複言語社会を目指すヨーロッパにおける継承日本語教育は、単に日本語を学ぶという範疇にとどまらない人間形成に大きな影響を与える教育分野である。親子の精神的、文化的な絆を強めるだけでなく、アイデンティティの形成にも大きな意味を持つ。さらに、在住国の文化や慣習に加え、親の出身地の文化や価値観を学ぶ学習を通して、広い視野を持った柔軟な思考のできる人間を育てる総合的なシチズンシップ教育、グローバルな人材育成教育を目指す教育とも言える。教育形態やカリキュラム、CEFR の理念を取り入れた継承語教育の意義や可能性など、多岐にわたる継承語のテーマ、問題を議論する場として、ここに SIG の立ち上げを提案する。ヨーロッパの教育機関が連携し経験や情報を共有し国際児の成長をポジティブに促す継承日本語教育の発展に寄与していきたい。

<参考文献>

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011)「学習要綱 継承語と継承文化(HSK)」Rahmemlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur(HSK)Erlassen vom Bildungsrat am 28. Februar 2011.

イタリア語話者のための会話教材における発音表示

小林 ミナ（早稲田大学）、藤井 清美（金沢工業大学）、柳田 直美（一橋大学）

要旨

本発表では、イタリア語話者のための会話教材で日本語の発音を表示するためのローマ字表記について考察した。イタリア語を母語とする日本語学習者のためのローマ字表記に焦点をあて、後述する2種類のデータに基づき、その特徴を分析した。その結果、(1) イタリア語話者のためのローマ字表記では、拗音、半母音の表記に特徴が見られること、(2) 英語話者のためのローマ字表記とは多くの点で異なるものであること、の2点が明らかになった。

1 はじめに

本発表では、会話教材で日本語の発音を表示するためのローマ字表記について、イタリア語母語話者を事例に考察した。

音声コミュニケーションの教育においては、文字を介さず、音声だけを媒体とする方法も可能である。しかし、文字媒体がないことを不安に思う学習者、教材への記載などを考えると、何らかの表記手段があったほうがよい。ただし、そこに日本語の正書法や表記体系が介在する必然性はない。たとえば、学習者が自らのノートに「おはようございます」「おあよ:ございまs」などと記したとしても、本人の中でその表記が「おはようございます」という音声産出と結びついているのであれば、何ら問題はない。日本語教育においては、従来、ローマ字による日本語表記が学習者の日本語の「音としての理解、産出」を助ける手段として使われてきた。ローマ字による日本語表記が学習者の日本語の「音としての理解、産出」に役立つためには、学習者の母語における表記と音の結びつきを考慮して、母語ごとに開発される必要がある。

以上の問題意識から、発表者らは「学習者の母語を最大限に配慮し、母語ごとに開発されるべきである」という観点から、研究を進めてきた（小林・藤井・柳田 2014, 印刷中, 野田・中北・島津・宮崎 2015）。

2 調査方法

調査の目的は、日本語を「音として理解、産出すること」を目的とするローマ字表記が母語によって異なるかどうかを明らかにする」「母語を配慮したローマ字表記を作成する際の留意点を明らかにする」の2点である。

イタリア語を母語とする1名に12組の日本語表現（後述）を、それらの表現が用いられる状況説明と共に示した。その際、日本語話者のモデル音声もあわせて提示した。そして「12組の日本語表現について、日本語の知識をまったく持たないイタリア語の母語話者にとって、母語の感覚で発音することが容易で、かつ、日本語らしく聞こえるようなローマ字表記を作成してほしい。その際、既存のローマ字表記や日本語の正書法などは、まったく考慮しなくて良い」と依頼した。これによって得られたデータを<表記データ>とする。

その後、協力者が作成した＜表記データ＞について、「なぜそのように表記したのか」「表記にあたって迷ったところ、難しかったところはどこか」などについて、協力者に自由に語ってもらった。これによって得られたデータを＜プロトコルデータ＞とする。

3 結果

上記の手順で得られた＜表記データ＞は、次の通りである。

表 1 調査で得られた＜表記データ＞

1	すみません、ここって無料の Wifi ありますか Sumi-ma-sen kokottè muriòo no Wifi arimaskà?
2	別々でお願いします。 Betsu betsu de onegai shimàs
3	あの一、これ使えますか。 Anoo core tsukàe-maskà?
4	一括で。 Ikkatsu de.
5	これ温めてもらえますか。 Korè, àtata-metè moràe-maskà?
6	雨が降らなくて良かったですね。 Ame ga fura-nakte yo-katta des ne.
7	みんな同じ格好だから、子どもがどこにいるかわからないですね。 Minna onagi kakkòo dakarà, kodomo ga doko ni iru ka uàkara-nai des yo ne
8	ご質問ありがとうございます。 goshitsu-mon arigatòo gozai-mas
9	お答えになっていますでしょうか。 Oko-tàe ni natte imàs deshòo ka
10	ありがとうございます。今後の課題とさせていただきます。 Arigatòo gozai-mas.Kongo no kadai to sasète itadàki-mas.
11	見た、見た。 Mita mità.
12	いま記録更新中なんですよ。 Ima,kiròk kòoshin-chùu nan deshò.

上記の＜表記データ＞からは、次の4点が特徴としてあげられた。

- (1) 母音の無声化が[u]の脱落によって示されている。 例：shimàs
- (2) 拗音が母音の組み合わせ[io]と表記されている。 例：muriòo
- (3) ワが、[wa]ではなく[ua]と表記されている。 例：uàkara-nai
- (4) アクセント記号によってプロソディが示されている。 例：Mita mità

4 考察

3に述べた＜表記データ＞と特徴は、英語話者を対象とした調査(小林・藤井・柳田 2014)とは多くの点で異なっていた。よって、日本語の発音を表示するためのローマ字表記は、「学習者の母語を最大限に配慮し、母語ごとに開発されるべきである」ことが検証された。

＜参考文献＞

- 小林ミナ・藤井清美・柳田直美 (2014)「会話教材における発音表示」シドニー日本語教育国際研究大会 (SYDNEY-ICJLE2014) (シドニー工科大学, オーストラリア)
- 小林ミナ・藤井清美・柳田直美 (印刷中)「会話教材におけるローマ字表記-英語/イタリア語の母語話者を事例として-」,『早稲田日本語教育学』第19号, pp.1-19.
- 野田尚史・中北美千子・島津浩美・宮崎聡子 (2015)「日本語以外の文字による日本語音声表記 (パネル発表)」,『2015 年度日本語教育学会秋季大会』(沖縄国際大学, 日本)

文法、どう教える？

— 教室実践が示唆する文法教育における対話の重要性 —

鬼頭 夕佳
フランス国立理工科大学

1 はじめに

本ポスター発表では、教室を出自の異なるメタ言語知識の相互作用の場と捉え、これまでの教室実践を振り返り、教師の経験知や学習者の持つメタ言語知識をより考慮した文法教育の可能性を示す。そして、文法教育における対話の重要性を主張する。

2 問題意識

外国語・第二言語教育において、母語の役割は様々な教授法の違いを決定づけるものとして常に議論の対象となってきた。しかし、どのようなアプローチであれ、特にメタ言語レベル（言語について考え、分析し、語り、判断する）において、母語の影響を逃れることは難しいとされている (Castellotti, 2001)。そうであるならば、学習者・教師が「すでに知っていること」をより積極的に学習・教授に生かすことができるのではないか。

以下、学習者・教師双方のメタ言語的活動に焦点を当て、母語および既習言語知識の影響の記述と考察を試みる。

3 記述と考察

学習者のメタ言語的活動については筆者の教室実践の録音記録・内省メモから得られた発言を、教師のメタ言語的活動についてはフランス語による文法説明執筆の際にフランス人ドイツ語教師から得たコメントをデータとした。

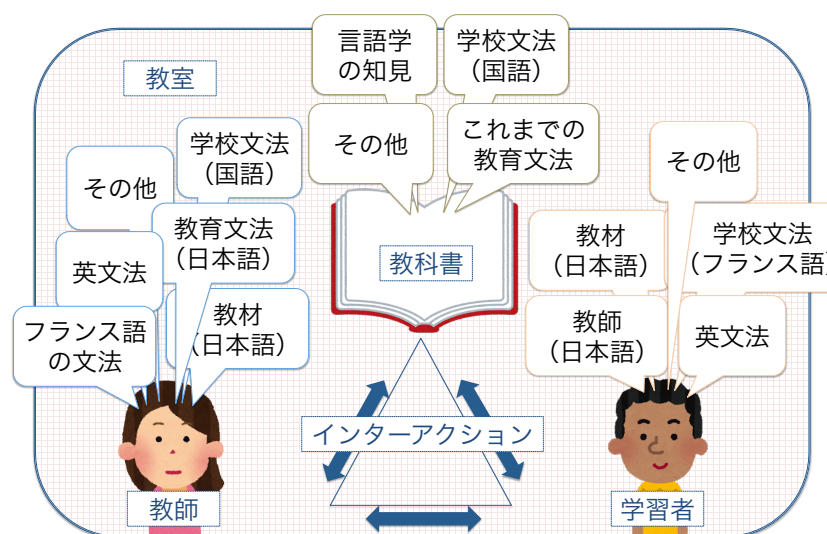
学生のデータには文法用語のユニークな使い方が見られた。例えば、名詞の前に置かれたナ形容詞の「な」を助詞 « *particule* » とする場合である。また、フランス語文法の影響か、助詞「を」の機能を直接目的語 « *complément d'objet direct* » としたり、動詞の辞書形を不定詞 « *infinitif* » としたりする例もあった。いずれも学術的な妥当性には問題があるが、正しい文の産出には効果的に機能していた。

フランス人ドイツ語教師からのコメントも示唆に富む。例えば、対比の「は」の説明に使った « *contraste* (対比) » が理解されず、代わりにフランス語文法で強調構文の説明に使われる « *mise en relief* » や « *mise en valeur* » という表現が提案された。私たちにとって当然と思われたことがそうではなかった例である。また、接続詞を表す用語 « *connecteurs* » や « *conjonction* » へのコメントでは、外国語としてのフランス語の文法とフランス語の学校文法の用語の違いや、学習者たちが学んできた学校文法への理解の重要性を認識させられた。移動動詞「行く」「来る」を « *verbe de déplacement* » ではなく、« *verbe de mouvement* » としたほうがよいという指摘も、学校文法との関係によるものかもしれない。さらに、

用語ではなく、説明のあり方に対しての提案もあった。「～たら」の「仮定条件」と「確定条件」の説明に、コンテキスト次第でどちらとも解釈できる例をフランス語の注釈つきで挙げるといったものだった。英語の「if」にあたるものがなく、どちらも「wenn (英語の when)」で表されるというドイツ語との比較で、「～たら」構文を理解した結果の提案であった。これはドイツ語を学んだフランス語話者としての経験、またドイツ語教師としての経験から来るものと考えられる。

以上のことから、教室におけるメタ言語的活動では、図1が示すように、母語はもとより、出自の様々なメタ言語表象が相互作用していると考えられる。また、言語学的な正当性（学術的な正確さ）と教育的見地からの正当性（わかりやすさ）の間で、何のための文法かという問いも浮かび上がってくる。

図1：教室における様々なメタ言語表象



4 おわりに

様々な言語背景を持つ人々の集まる教室で求められるのは、その全てを知ることではなく、対話であろう。体系的に整い定型化されているように見える事柄であっても、学習者は対話を求めているのではないか。私たち教師が「正しい」答えで一方的に応じるのではなく、同じことを別のし方で語る人間を認め、学生と対峙すれば、そこに何か生まれるかもしれない。同様のことは母語・非母語話者教師の間にも言えるだろう。そうした対話から生まれるものをどう記述し、教育・学習に活かすことができるのか。これを今後の課題としたい。

<参考文献>

Castellotti, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International.

Bertrand, O. & Schaffner, I. (eds.) (2013), *Enseigner la grammaire*, Édition de l'École Polytechnique.

鬼頭夕佳 (2007) 「教室における文法—フランスの日本語教育の場合—」, 『フランス日本語教育』 No. 3, pp. 89-95, フランス日本語教師会.

「聞き手参加型聴解」の教材開発

金庭 久美子（立教大学）、山森 理恵（横浜国立大学）
奥野 由紀子（首都大学東京）、鎌田 修（南山大学）

1 研究の目的

従来の聴解教材は、松崎（2008）によれば聞き手が当該の会話に直接参与するのではなく、第三者的立場から間接的に聞き、その内容を確認する「聞き手傍観型」のものが多くという。一方、横山（2008）は、一方向の聴解ではなく対面時における聴解に目を向けその際の理解の過程を報告している。奥野（2015）は、「聞く」場面を分類し、対面と非対面、一方向と双方向の場面があることを述べ、聴解の助けとなる視覚情報の有無についても着目している。

聞くことの目的は本来、当事者として聞き、インタラクションが生じるような場面では聞いて理解していること、或いは、理解できていないことを相手に適切な形で示すことである。山森他（2014）では、奥野(2015)の分類のうち、「双方向でかつ対面」の聴解場面を想定し、音が聞き取れない場合、意味がわからない場合を中心に聞き手による聞き返しについて分析した。本研究では、聞き取れない・意味がわからないといった場合に限らず、様々な場面で聞き手が当事者として行う行動について分析を行い、それをもとに聞き手が当該の場面に直接関わる当事者として参与する「聞き手参加型聴解」の教材開発を目指す。

2 分析

聞き手が当事者として行う行動を分析するため、対面・双方向の様々な場面における生の日本語母語話者会話を収集し、聞いてどのように反応しているか、調査を行った。

その結果、「聞き返し」は、①音が聞き取れない場合は、語の一部の聞き返し、語全体の聞き返し、異なる活用での聞き返し、句または文レベルでの聞き返し等が観察された。また、②意味がわからない場合は、意味の説明を求めて直接質問する様子が観察された。音や意味が分かる場合は、話題の詳細を知るために、③説明を求めて質問する、④言い換えて確認する、⑤ポイントをまとめるなどの行動が確認された。さらに、相手の話に理解を示し、⑥先を促す、⑦共感を示す、⑧共感できないことを示す、⑨受け止め方を示す等の反応を示し、聞き手として会話に参加している様子が窺えた。

対面・双方向の場面の聞き手は、聞いて終わりではなく、①～⑨のように理解の程度や状況に応じて繰り返しや言い換えを行い、またさらに共感を示したり、自らの受け止め方を示したりするなどして、話し手とともに会話の構築に直接関わっていることが分かった。

会話例 「旅行についての友人との会話」【聞き手の反応の分類】

あなた①：旅行行ったとき、どういうところ泊まる？ やっぱビジネスホテル？

友達①：俺ね、なんかね、とにかく安く、ま、日本でもね、一日、全部で 3,000 円台から 4,000 円台で抑えるね。

あなた②：♪あー、そうだね、できたらそのぐらいがいいよね。【⑦共感を示す】

友 達②：うん。でも、食べたいのがあったら高くても払うし、それで贅沢したなあと思ったら、次の日はなんか、朝昼は、なんかスーパーでさあ、なんか半額のパンとか買って、それ食うとかね、で、夜だけ、いいもの食べようっていうスタイルでやってたから、うん。

あなた③：♪じゃあ、基本はビジネスホテルとか？【③説明を求める質問をする】

友 達③：いや、全然、ゲストハウスとか。その、なんか旅先で、その、ビジネスホテルだとさ一、誰とも話さないじゃん。で、ゲストハウスだとかだと、リビングみたいなところでさ、みんな、世界中の人もいるし、日本人もいるし、その、旅の情報交換？ 現地の、ここ、あそこいいぞって言われたら、そこ行くしね。そういう話を聞いて、聞きたいしね、教えて、教えることもできるから、そういうふうにして、知らない人と仲良くなれるっていうのがいいんだよね、うん。ゲストハウス、うん、ビジネスホテルより全然いいかって。

あなた④：♪なるほどね。情報交換ができるんだ。【④言い換えて確認する】

友 達④：そう。そういうところで仲良くなったりしてさ、帰ってきてからもずっと付き合いある人とか、いるし。

あなた⑤：♪へー、そうなんだ。いいね。なるほどね。知らない人と仲良くなれるのは、確かにいいよね。【⑤ポイントをまとめる、⑦共感を示す】

3 教材開発に向けて

以上の結果を利用して、対面・双方向の場面で当事者として聞いて参加できるような「聞き手参加型」の聴解の練習を考えてみたい。従来の聴解の教材の場合、状況や会話の人物像まで想像した上で単に聞くだけで終わっていたが、聞き手が当事者として会話に参加するためには、当事者なら本来持っている情報（当該場面の状況、会話参与者間の社会的関係、双方の感情や意図等）を詳細に与えておく必要がある。そのために、例えば前述の会話の場合、当事者の「あなた」の情報として、「安い旅行をしたい、ビジネスホテルに泊まることが多い、ゲストハウスを知らない、知らない人との交流は望ましい」といった情報を記載した「なりきりカード」を示す。そのような情報があれば、それにしたがって当事者になりきり、現実の聞く場面を疑似体験し、練習をすることが可能となる。そうすることで現実の聴解場面により近い練習を重ねることが出来るのではないだろうか。

今後は、聞き返しの練習の難易度や応答練習のためのなりきりカードの詳細さの程度をどうするかについて検討していきたい。

<参考文献>

奥野由紀子(2015 印刷中)『『聞く』プロフィシエンシーを高める練習方法の転換—学習者の会話事例からの考察—』『日本学研究叢書』外語教学与研究出版社。

松崎寛 (2008)「聞く教育」『日本語学 4 月臨時増刊号』第 27 巻第 5 号 明治書院 pp.229-237.

山森理恵・金庭久美子・奥野由紀子 (2014)「聞く過程の強化と自己成長を促す教材開発に向けて—「聞き返し」に着目して—」CAJAL2014 プロシーディングス pp.229-238.

横山紀子(2008)『非母語話者日本語教師再教育における聴解指導に関する実証的研究』ひつじ書房。

ことばの表出を促す初級語彙マップ教材の開発

徳弘 康代
名古屋大学

1 教材開発の目的

会話・対話・作文等の表出活動を通して言葉や漢字を学ぶ、という趣旨のもとに開発した語彙マップ初級教材について述べる。

語彙マップやマインドマップを用いた学習法が最近普及してきている。しかし、語彙マップそのものを提示した教材は少なく、それらの教材は中・上級者用であり、初級のものはなかった。初級語彙マップ教材がなかった理由の一つは、語句のみを分類してマップで提示しても、実際に表現することにつなげるのは難しいからだと思われる。マップではなく語彙を分野ごとに絵などと共に示した初級の教材はあるが、それらの教材を話すことにつなげるのは難しいため、語彙教材が初級で会話教材に使われることはあまりない。語彙教材は表出のためというより記憶する効率的な手段として用いられている。本研究で開発した語彙マップでは、語彙教材を会話・対話教材として活用させるため、提示する語として独立語だけでなく、助詞や表現文型や活用させた動詞等も載せて語彙と文法を混在させ、学習者がそのマップを見てすぐに表現できるように工夫した。マップに載せた文法事項や文型は、そのテーマで必然的に用いられるものである。また、イメージを膨らませることを容易にするため、絵やイラストも多く取り入れた。

2 教材の構成

2.1 語彙・文法・漢字学習を融合させた教材

日本語教育の一般的な初級の教科書は、文型とその練習と会話が載ったメインテキストと、語彙リストと文法解説が載った解説書に分かれ、さらに漢字の練習帳は別という形式のものが多く使われている。つまり、ある文法事項を含んだ文型を中心に学び、語彙はそれに付随したものであり、漢字はさらに別物という扱いである。本研究では、語彙・漢字・文型・文法を一体化させた語彙マップを用いて学習する方法を提案する。

2.2 語彙マップ教材の構成と使用法

本教材はテーマごとに課に分けられている。各課の構成は、扉絵、語彙マップ（漢字かな交じり・ふりがな・ローマ字）、語彙マップ（英・中・韓国語訳）、文型・語句説明、会話例、復習である。まず初めに絵を提示し、イメージを喚起させる。その次のページの語彙マップは言葉をネットワークにして示したものである。同じマップが日本語と訳語で作られている。学習者はマップの語句や表現文型を使って表現し、足りないものは自分で書き足して語を増やし、漢字も覚えたいものを覚える。覚える語の選択・追加等は学習者に任せ、評価も教師主導ではなく、各自が覚え、表現したものについて評価をする。実践報告ではマップを用いて、まず作文し、次に話をするという順で行ったものを発表した。これは、語彙を用いて作文した後の方が、話すテーマが頭の中でまとまっており、話に広が

りや深みを持たせられるからである。

2.3 語彙マップ教材例

図1～4は、「天気・自然」の語彙マップ教材の一部である。マップは日本語（図1・4）と翻訳（図2）で作られている。図3のイラストは違う地域から来た三人が自分の国の気候について話しているものである。学習者はこの絵を見てイメージを膨らませ、自分が言いたいことをマップの語句や表現を用いて表し、不足している語句を自ら加えて語を増やしていく。初級用として図4のように、独立語だけでなく、助詞や活用させた語も表現文型の形で載せてある。このようにテーマや場面の中で語彙・漢字・文型・文法を混在させて、より実際の会話や表現に近い形で学ぶことを目指した教材である。

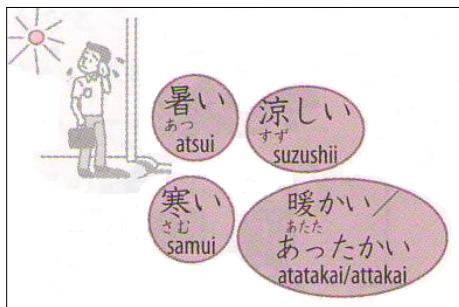


図1 語彙マップ「天気・自然」部分（日本語）①

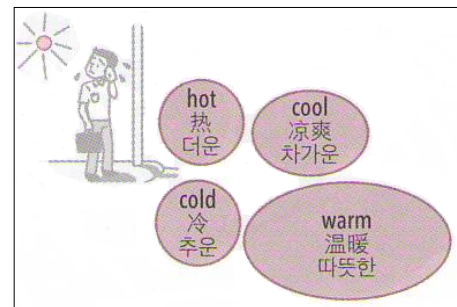


図2 語彙マップ「天気・自然」部分(英中韓訳)



図3 イラスト「天気・自然」部分

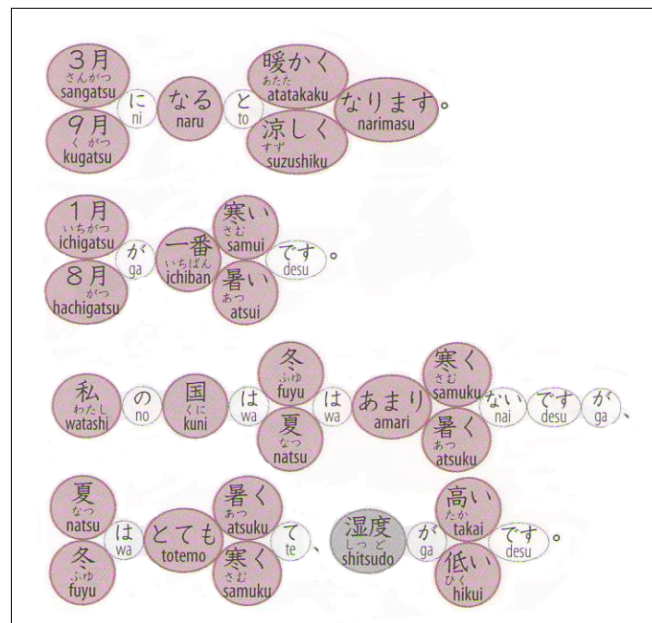


図4 語彙マップ「天気・自然」部分（日本語）②

<参考文献>

徳弘康代（2015）『語彙マップで覚える漢字と語彙 初級 1400』, J リサーチ出版.

支援のコミュニケーションにおける「関係構築力」の再考

—複言語サポーターのインタビューから—

徳井 厚子
信州大学

1 研究概要

当研究は、複言語サポーター（外国にルーツをもち、文脈に応じて複数の言語を駆使しながら地域や学校で外国人に支援を行っているもの）へのインタビュー調査をもとに「関係性」という観点から分析を行ったものである。当研究で報告する複言語サポーターは、日本国内における地域において外国人生活相談を行っている者である。インタビューは半構造化の方法で1対1で行った。「関係性」について語られている内容を取り出し、分析の対象とした。なお、当報告では、複言語サポーターをPSと略することとする。

2 分析結果

分析結果は以下の通りである。

1) PSと一定の距離をもつことの大切さ

「相手と関係を築くだけではなく、相手と距離をとったり、相手との関係を調整することも大切。コミュニティに入りすぎると支援がしづらくなる。」という語りがみられた。（相談者と相談員の間との関係について）家族でもない、友達でもない、他人としての立場。距離をとることが大切」という語りがみられた。

2) PSが当事者のプライバシーに入り込み過ぎないことの大切さ

「相談の時、中には入らない。制度の説明のみ伝達する。」「本人が決めることを相談員が決めないことが大切だと思う。（相談者に）選択肢をいくつか与えてメリット、デメリットを出して本人が自分で選ぶようにしている」「相談の結果、最終的に当事者がどのように選んだかについては、相談員は知らなくていい。これは相談員のプライバシーだから。間違ってまた相談にくることがある。それで勉強になると思う。怒らないことが大切。自分が入りすぎたらだめ。」という語りがみられた。

3) PSが当事者と互いに自立した関係を築くことの大切さ

「本人が自分で行って相談員がコミュニケーションのみ手伝いするのがいいと思う。自分で行くことが大切。本人が自立することが大切。」「自立するためには、自信が大切」という語りがみられた。

4) PSと当事者の関係を相対化することの大切さ

「自分の意見を絶対的なものとしてとらえてはいけない。自分の意見はたくさんの相談員の中の一人の意見という捉え方をしてもらうことが大切」という語りがみられた。

5) 時間とともにPSと当事者の関係性を変化させていくことの大切さ

「以前と比べて相談者との関係が近くなった。いろいろな事例が出せるようになった。予測もできるようになった。相談者に対して選択肢を増やして出せるようになった」という語りがみられた。

6) 状況や相手により関係性を変化させていくことの大切さ

「相談者には、個人差がある。難しい人、フレンドリーな人、隠したいと思っている人、うそをいう人など一人ひとり違う。この仕事は人をみないといけない。この仕事は人を相手にしている仕事である。社会の予想しないこともある。経済など状況も変わっていく。こちらにきたときは、最初は経済状況がよくてお金がたくさん入ってきた。でもリーマンショックも起きた。こちらの話の仕方も変えた。」という語りがみられた。

3 まとめ

異文化接触における「関係性」の観点からの研究については、これまで、山岸・井下・渡辺(1992)や山本(2011)がある。山岸らは、アジアの国々で技術指導をしている日本人技術指導者に対して行った調査をもとに、技術指導を任地国でうまく行った技術者は、さまざまな事柄の「関係」のあり方をよく観察し、それらの「関係」をうまく調整することによって効果的な技術指導を行ったと考えられるとし、このような調整能力を「統合的關係調整能力」としている。また山本はCIR(国際交流員)と担当者との関係について考察を行っている。これらの研究は関係性に焦点をあて、「関係構築」を前提とした観点から研究を進めている。

しかし、今回の分析の結果、「一定の距離感を持つ」「プライバシーに入り込みすぎない」「互いに自立した関係を築く」「関係を相対化する」「関係性を変化させていく」「状況や相手により関係性を変化させていく」ことについての重要性についての語りがみられた。これらの語りは、必ずしも従来の研究のように「関係構築」を前提とした捉え方をしていない。異文化接触における支援のコミュニケーションを考える際、「関係構築」を前提とする場合だけでは十分ではないといえよう。今回の結果は、支援のコミュニケーション研究において、「関係構築」の意味を再考していく必要があることを示唆しているといえる。

<参考文献>

- 山岸みどり・井下理・渡辺文夫(1992)「異文化間能力測定の試み」『現代のエスプリ』299, 至文堂, pp. 201-214.
- 山岸みどり(1995)「異文化間能力とその育成」『異文化接触の心理学』川島書店, pp.209-224.
- 山本志都(1991)『異文化間協働におけるコミュニケーション』,ナカニシヤ出版.
- 渡辺文夫(1991)「国際人養成のための異文化への教育ストラテジー」『異文化へのストラテジー』, 川島書店, pp.223-239.

異分野間の人々が学ぶ展開：大学院生の「越境」対話を例として

佐野 香織
早稲田大学

1 背景と問題意識

ことばの学習者は狭義の「言語知識」「言語能力」を求めているだけではなく、様々な立場・文脈における自分を構築する「ことば」を求めて学んでいることが指摘されている(Lam&Kramersch2003)。筆者の周りにもブログに小説を載せるブログ小説家として、茶道家として、「趣味としての日本」を楽しむ者として、「日本で生きる」現実を持つ者として、実践を通して様々な主体の立場 (subject position (Kramersch2009)) を持つ「学習者」が存在する。こうした背景から、本研究では教師が教師の視座から教室で実施する学びだけを想定するのではなく、学習者が日々行っていること、やりたいと思っていること等からの学びにも注目する。

本研究は、日本に関して様々な関心を持って集まって来た日本学を学ぶ大学院生を対象としたものである。大学院生がどのように異分野の他者との対話を通して、漠然とした興味・関心から焦点を絞り、学んでいくのか、その展開を見ていく。具体的には、日本学を学ぶ大学院生のブログ型専門コミュニケーションにおける、ブログ上のやりとりを取りあげる。

2 理論的背景

本研究における「学び」とは、狭義の言語知識獲得やスキル獲得を目指す学習だけを指すのではなく、拡張的に捉えたものである。メジローは、学習とは、何か行動する・決定する際のよりどころとなるような枠組みを作っていく活動 (Mezirow,1991) であるとして、変容的学習(transformative learning)を提唱している。変容的学習では、自分が当たり前としてきたことをふり返る批判的なふり返り (critical reflection) を行うこと、一人ではなく他者とのやりとりや経験の共有をする対話が重要であるとされている。こうした一連の考え方を取り入れた「ブログ型専門分野コミュニケーション」活動 (以下ブログ型活動) における学びの展開を考察する。

3 概要

本稿で実践の対象とした授業は、ヨーロッパにある国立大学大学院日本学科において開講されたものである。本実践は「実用日本語」授業 (2010-2011 年冬学期(10 月～1 月)、全 15 週(途中冬休みを含む)、週 2 コマ 90 分) の活動として行われた。学習者は、日本学を専攻とする大学院修士 2 年生 15 名である。ブログ活動は教室外で行われた。活動手順などの詳細は、佐野 (2013) を参照されたい。本研究では、ズズ (仮名) を取りあげる。調査データとして、ブログ、ブログ上のコメントのやりとり、終了後アンケート、インタビュー

を用いた。この内、ブログの方向性設定が困難であった活動初期に焦点をあて分析した。

4 考察

ズズの個人の学びから、活動初期においてズズもそしてブログに参加する投稿者も、それぞれの関心や「専門」や関心について「自己開示」し、「越境」（香川 2015）して、学びを創る展開が明らかになった（図 1 参照）。ブログ型活動は、学びの問い直しとして、また、「越境」対話を行う中でズズとコメント投稿者がそれぞれのブログ作成において学びを得たと考えられる。

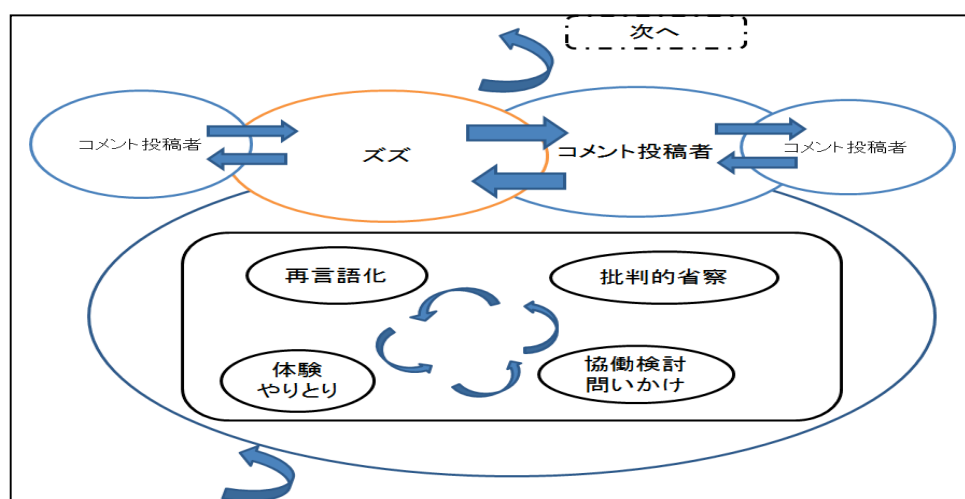


図 1. 初期ブログ型活動における越境の学びの展開

5 まとめと今後の課題

「越境」ということばには、「越える」前提の「境界」があることを意味する。この境界は、誰が、どのような関係において、何のために行うのか、視座によってその意味・存在も変わるものである。「越境」する境界を既存の固定的なものとして考えると、多様な学びも、一人よがりの学びになったり、偏見に満ちたものになる可能性も秘めている。教師は動的に揺らぎせめぎあう「境界」で、どのように学びの展開の支援を行っていくのか。今後は、教師の役割についても考えて行きたい。

<主要参考文献>

佐野香織 (2013) 「やりたいことから育む人々の学び ブログをリソースとした活動」『イマ×ココ』創刊号, 52-60.

Lam, Wan Shun Eva and Claire Kramsch (2003). The Ecology of an SLA Community in Computer-Mediated Environments. in Leather, J. & J. van Dam (eds.), *Ecology of Language Acquisition*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Publishers.

Mezirow, J. (1991) *Transformative dimensions of Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

日本語学習者の雑談における語り

—協働的な発話連鎖に注目して—

宮永 愛子
広島女学院大学

1 はじめに

雑談において頻繁に行われるものとして、過去にあったことを報告する物語りという行為がある。会話の中で適切なタイミングで語りを導入し、一定期間フロアを維持した上で、相手を納得させるようなストーリーを語るのは母語話者にとっても容易なことではない。本稿は、日本語学習者が雑談においてどのように語りを行っているのか、その特徴を探るものである。日本語母語話者の雑談における語りに関しては、串田（2009）、西川（2005、2013）等、様々な先行研究があるが日本語学習者の語りに関しては、4コマ漫画や映画のストーリーを説明する、過去の体験を報告するといったタスクや教室活動として行われる語りを扱うものがほとんどで、自然会話に現れる語りに注目した研究は、嶋津（2005）を除くと見当たらない。嶋津（2005）は、互いに母語が異なる日本語学習者間の会話で、語り手と聞き手が直接引用の使用を通して、語りの解釈を共有し、共有しているという理解をお互いに示し合いながら、語りの構築に貢献していることを実際の会話例をもとに示している。本稿では、日本語母語話者と日本語学習者の接触場面の会話を詳細に観察し、日本語学習者の雑談における語りの諸相を探ることを目的とする。

2 対象データと分析方法

本研究で分析対象とするデータは、日本語母語話者と日本語学習者の初対面同士のペアによる30分程度の雑談8会話で、その中から、語りが行われている部分を抽出し、どのような特徴があるのかを質的に分析する。会話者はいずれも、大学生（大学院生も含む）で、学習者の母語は、中国語6名、韓国語1名、英語1名である。雑談収録後行ったOPI判定によると、超級1名、上-上2名、上-中1名、中-上2名、中-中2名であったため、便宜上、上級以上の4名を上位グループ、中級以下の4名を下位グループとし、その特徴を観察した。西川（2005）や串田（2009）によると、会話における語りは、会話の参加者が協働で作り上げるものであるという。従って、本研究では、語り手と聞き手がどのように関わっているのかという観点から質的な分析を行った。

3 質的分析

本分析データにおいても、母語話者の語りでも報告されているような、語り手と聞き手が協働で語りを形成するような部分が多数観察された。以下にその特徴をみていく。

3.1 すべてのレベルに見られた協働的な発話連鎖

レベルに関係なく現れた特徴的な行為として、語り手となった学習者が、語りの中で言及しているモノやコトの「同定作業」をすることによって、聞き手を巻き込むという行為が挙げられる。語りを聞き手に適切に理解してもらうためには、語り手が言及しているモノやコトを、聞き手が同定できているか確認し、共通の基盤を作っておく必要がある。この同定作業は、言葉を探すことから始まることが多い。この同定作業をすることで、語り手は聞き手から助け舟を得ることができ、結果として、話の内容に注意を促すことができる。学習者が言葉を探すという行為は、従来、語彙力がないために即座に言葉が出てこないというマイナスな要素としてとらえられがちであるが、ここでは、言葉を探しているということを示すことによって、聞き手の注意を引き付け、聞き手を語りに巻き込むことに利用されているともいえる。

3.2 上位グループで見られた協働的な発話連鎖

上級レベル以上で見られた特徴として挙げられるのは、情報を少しずつ出しながら、聞き手の反応を引き出すという語り方である。語り手が一方的に語るのではなく、一定のタイミングで間をとったり、語尾を引き延ばしたり、上昇イントネーションで発話したりすることによって、聞き手の反応を促し、必要であれば、副次的に説明を行ったり、聞き手のコメントに反応をしたりするなど、聞き手を巻き込みながら協働的に語りを構築していくというものである。そのような語り方をすることで、一定時間フロアを維持し、比較的長い物語を語ることに成功していた。

4 おわりに

日本語母語話者との接触場面の雑談における語りの部分を詳細に見ることで、日本語学習者は、様々な手段を用いて、協働的な語りの構築に関わっていることが分かった。雑談において、一定時間フロアを維持して語りをを行うためには、聞き手の支援が必須であるため、聞き手をいかに巻き込むかが重要である。雑談における語りをする際の具体的なストラテジーとして提案できるのは、中級話者を目指す学習者にとっては、共通の基盤となるモノの同定作業を聞き手と協働で行うということ、上級話者を目指す学習者にとっては、聞き手の理解を確認しつつ情報を少しずつ出しながら語るといったことである。

今回は、接触場面の初対面会話を扱ったが、親しい友人同士や、日本語学習者同士の雑談では、また異なった語りの特徴が見られるかもしれない。さらなる研究が期待される。

<参考文献>

- 串田秀也 (2009) 「聴き手による語りの進行促進—継続支持・継続催促・継続試行—」『認知科学』, 16(1), pp.12-23.
- 嶋津百代 (2005) 「異言語話者のナラティブを研究する」西口光一 (編)『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社
- 西川玲子 (2005) 「日常会話に起こるナラティブの協働形成：理論構築活動としてのナラティブ社会言語科学」『社会言語科学』7(2), pp.25-38.
- 西川玲子 (2013) 「「出来事」が「ストーリー」になるとき」佐藤彰・秦かおり (編)『ナラティブ研究の最前線：人は語ることで何をなすのか』ひつじ書房.

日本語 learner から日本語 user へ

—ある移住者のナラティブから—

八木 真奈美
駿河台大学

1 研究の背景

グローバル化が進む現代、多くの国で移民や難民の受け入れは大きな課題となっている。OECD（2006）によると、移民は歴史的にはいくつかのカテゴリーに類型できる。カナダ、アメリカなど移民をもとに建国された国、ドイツなどのように労働力として移民を受け入れた国、フランスやオランダなどのように、旧植民地出身者の受け入れが多い国などである。その実態や政策では、国によって、統合、あるいは多文化主義に向かう傾向に分かれるが、日本の場合は移民を認めておらず、統合か、多文化主義かという議論もないまま、約212万人の外国人登録（平成26年末統計）があり、実態としての移住者の定住化が進んでいる。日本への移住者に対する言語教育については、公的な学習機会を設けている欧米諸国とは異なり、主に地方公共団体や交流協会、民間団体の主催するボランティア中心の各地域の日本語教室がその役目を担っている。文化庁も2007年から『生活者としての外国人』のための日本語教育事業を実施しているが、これは各地域における取り組みの支援によって日本語教育の推進を図るという施策がとられており、一部を除いて公的な学習機会は保障されていないという現状は変わらない。

2 問題の所在

外国籍住民のための各地域の日本語教室については、近年、交流や学び合いを目的とすべきだという議論もあるが、依然として「学校型の、ネイティブの日本語規範を（中略）教えていくという方法が採られ続けて」（牲川, 2011）いるという指摘もある。筆者の調査においても「ある日本語教室ではボランティアの方を『先生』と呼ばなければいけません。（中略）そして、外国人のことを『生徒』と呼ぶ方がいらっしゃいます」（八木, 2013）という声が聞かれた。久保田（2008）は言葉や文化の「標準化」の議論の中で、ネイティブスピーカー崇拜に見られる標準化が社会現象や人々の意識を作り上げていると述べている。つまり、ボランティア中心の教室という場が問題なのではなく、「日本語を教える」という文脈の中、「標準化された日本語」を持ち込み、「先生」、「生徒」などの関係性を固定化していることが問題なのではないかと考えた。

3 調査の概要

そこで筆者は、移住者側が日本での学習や経験をどのように捉えているかを知るために来日から5年以上経た移住者10名を対象に半構造化インタビューを行った。5年以上としたのは、ある程度日本での生活も落ち着き、振り返ることができると考えたからである。インタ

ビューしたデータは、コード化・カテゴリー化（八木,2015 印刷中）を行って、語られたナラティブを質的に分析した。本稿では、その中の A さんを取り上げる。A さんは、大学院の研究生として来日、大学院には入学せず結婚し、10 年以上日本に居住している。

4 調査の結果と考察

A さんは結婚後、子育てをしながら、地域の日本語教室へ通い、能力試験 N1 に合格した。現在では母国語の講師もしている。インタビューで、日本語を学習するため子供の絵本も日本語で読んだと語る一方、正月など日本の行事を家庭で行いながら「日本に溶け込んでいるふうが楽しい」、また、母国語の講師として母国の文化を紹介する機会もあるため、「同化されたら何の意味もない」と語っている。このように、A さんの生活は、「日本社会に溶け込んでいく外国人」というイメージからは遠く、日常的に、戦略的に言語や文化の「異なる文脈を移動」(Pavlenko,2002) していることがわかった。Cook (2002) は、学習者 (L2 learner) という言葉は、第二言語の知識や使用より、いかに第二言語を習得するかに注意が向けられ、終わりのないタスクを含意している言葉だと指摘している。そして、L2user という概念を提唱し、たとえばレストランでコーヒーを注文するというようなレベルも user であり、日本では沖縄の人や、学校で英語を習う学生の例をあげ、世界中ほとんど誰でも L2user であるとしている。すなわち、現実の生活の目的に合せて、使える言語的リソースを活用している人は L2user だと主張している。このような見方をすれば、A さんをはじめとする移住者の多くが多様な日本語 user であるという考え方ができ、ボランティア中心の各地域の教室においても、標準的な日本語やその学習だけを目的とするのではなく、日本人も含めたさまざまなレベルの言語 user が交流する場という新たな枠組み作りが提案できるのではないかと考える。

<参考文献>

- Cook, V. J. (2002) Background to the L2 User. In V. Cook (Ed.), *Portrait of the L2 Users*. (pp. 1-28). Clevedon: Multilingual Matters.
- OECD (2006) *Where immigrant students succeed : a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. (斎藤里美監訳 (2007) 『移民の子どもと学力—社会的背景が学習にどんな影響を与えるのか』).
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.), *Portrait of the L2 Users*. (pp. 277-302). Clevedon: Multilingual Matters.
- 久保田竜子 (2008) 「ことばと文化の標準化についての一考」 佐藤慎司編『文化、ことば、教育』 明石書店.
- 牲川波都季 (2011) 「「共生言語としての日本語」という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」 上田晃次・山下仁編『「共生」の内実—批判的社会言語学のからの問いかけ』 三元社.
- 法務省 (2015) 「平成 26 年末における在留外国人数について」, http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00050.html より取得.
- 八木真奈美 (2013) 『わたしの物語』 (冊子) 耕文社.
- 八木真奈美 (2015) 「ナラティブとの融合が示すエスノグラフィーの展開」, 『日本語教育』 162 号 (印刷中) 日本語教育学会.

BJ-CAT ビジネス日本語テスト

—タスク遂行型の問題項目の作成—

赤木 彌生 (山口大学)、伊東祐郎 (東京外国語大学)、本田明子 (立命館アジア太平洋大学)

1 BJ-CAT ビジネス日本語テストの研究開発

「留学生 30 万人計画」(2010) 骨子には、留学生の受け入れおよび留学生の日本での就職を推進することとある。この方針を受け、各大学では、留学生の就職支援、インターンシップ、ビジネス日本語クラスの開講などが進められてきており、必要な時に、ビジネス日本語能力を測るテストが必要となってきた。そこで、2012 年、コンピュータ適応型ビジネス日本語テストの研究開発に着手した。これから日本の企業で就職をしようとする人、すでに働いている人、インターンシップを体験する学生たちのビジネス日本語能力を客観的に評価・想定できれば、ビジネス日本語教育、社員教育、企業が必要とする人材育成を適切かつ効率的に行っていくことができ、また、日本語学習者の日本企業への就職を支援していくことに貢献できると考えたからである。

BJ-CAT は、ビジネス場面におけるコミュニケーション能力を測定することを目的としている。問題分野は、「聴解、聴読解、語彙・文法、読解」の四分野であり、コンピュータ・テストの機能を生かし、カラーによるイラストやホームページや広告などの視覚情報などを用いている。先行研究で開発した J-CAT 日本語テストのシステムを援用したアダプティブ・システムを用いるが、アダプティブ・システムでは、IRT (Item Response Theory) に基づいた問題項目分析を行った問題項目を搭載するもので、問題形式は一問一答で、解答選択肢は四択である。

1.1 BJ-CAT 問題項目作成指針

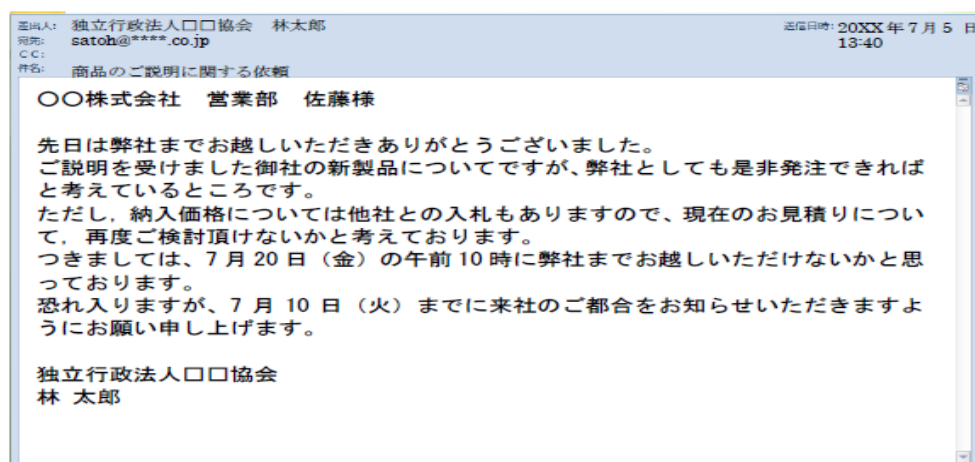
BJ-CAT に出題する問題項目の作成に当たり、問題発見、問題解決、タスク遂行能力を問う問題項目の作成を目指している。アジア人財資金構想 (2007) では、ビジネス場面で必要とされている能力は、「知識や理解力だけではなく、問題発見、問題解決能力およびビジネス場面で課題を遂行するタスク遂行能力」であり、「できる」能力であるとしている。これを踏まえ、BJ-CAT 問題項目作成に当たっては、問題発見、問題解決、タスク遂行能力を問う問題形式の検討を行い、単に知識を測るのではなく、すべての問題形式において、「できる」能力を問う問題項目の作成に留意した。例えば、読解問題 (例) では、「取引先から次のようなメールが届きました。このあとすぐしなければならないことはなんですか。」と設問で問い、受験者に文書を読ませたうえで、問題を発見し、解決する能力を問う問題となっている。文書の内容を理解した上で、タスクを遂行しなければならない問題となっている。さらに、聴読解問題では、「上司が部下にある会社の WEB サイトを見るように頼んでいます。部下は、WEB サイトのどの項目をクリックしますか。」と設問で聞き、上司が部下に指示をしている聴解を、視覚情報の WEB サイトを見ながら、聞き取る問題である。聴読解でも単に内容を聞き取るだけではなく、聴解を理解し、なおかつ部長の依頼を理解した上で、適切な WEB サイトの項目を選択できるというタスク遂行能力が問わ

れている。このように、ビジネス場面で必要とされる問題解決能力や問題を発見する力を受験者が用い、タスクを遂行するというタイプの問題項目の作成を目指し、単にビジネス分野の語彙表現、文法、文書理解にとどまらない新しいタイプの問題項目作成を試みた。これらの問題項目は、現在実施している事前テストで収集した回答データ分析によって、難易度や項目識別度を分析し、より妥当性の高い問題項目を BJ-CAT に搭載し、信頼性の高いテストとする計画である。

例 読解問題

次の文章を読んで、正しい答えを 1、2、3、4 の中から 1 つ選んでください。

取引先から次のようなメールが届きました。このあとすぐしなければならないことは何ですか。



1. 取引先に新製品を納入する手続きをする。
2. 取引先に新製品の見積書を送る。
3. 取引先に納入価格に関する打ち合わせをしに行く。
4. 取引先に打ち合わせ日時について連絡する。

本研究は、科学研究費補助金の助成を受け、研究開発を行っています。基盤研究 (B) 15H03217 (H27～H30)、基盤研究 (B) 24320095 (H24～H26)

<参考文献>

今井新悟・赤木彌生・中園博美 (2012) 「J-CAT オフィシャルガイドコンピュータによる自動採点日本語テスト」、ココ出版。

赤木彌生・伊東裕郎・堀井恵子 (2015) 「BJ-CAT ビジネス日本語コンピュータ適応型テストー日本企業への就職支援ー」, 「ホーチミン市日本語教育国際シンポジウム『東南アジアの日本語教育の役割』ーグローバル人材育成とつながるネットワークー紀要」, pp.59-62.

文部科学省 (2010) 『留学生 30 万人計画骨子の策定について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm

アジア人財資金構想 (経済産業省) (2007ー2013)

http://www.meti.go.jp/policy/asia_jinzai_shikin/

<参考サイト>

J-CAT 日本語テスト

<http://www.j-cat.org/>

ビジネス日本語 Can-do statement

<http://business-japanese-cando.jp/>

日本語教育語彙表と検索システム

李 在鎬（筑波大学）、砂川 有里子（元筑波大学）、長谷部 陽一郎（同志社大学）

要旨

本発表では、「日本語教育語彙表」およびその検索システムを紹介する。「日本語教育語彙表」は日本語教育における辞書開発を支援する目的で開発された。開発の基本方針は、1) オーセンティックな語彙項目を取り入れた教育のための語彙表を作ること。2) 語彙項目に対して様々な指標をつけ、辞書開発はもちろんのこと、教育現場でのさまざまなニーズに答える語彙表を作ること。3) ウェブを通じて国内外のユーザーに提供できる語彙表を作ること。以上の方針のもとで作業を行い、2015年11月現在、17,920項目の登録作業が完了している。

研究成果は二つの方法で公開している。一つ目は語彙リストとしてエクセルファイルダウンロードして利用する形、二つ目は検索システムを介して用例や語義、コロケーション情報、文化情報を閲覧する形である。

【キーワード】 語彙リスト, コーパス準拠, 学習者辞書, ウェブアプリケーション

1 背景と目的

語彙教育にとって、どのような学習者に、どのような語彙を、どのような方法で提示するか、ということが問題になるが、これまでの日本語教育において一般の教師や日本語教育研究者が利用可能な語彙教育用のリソースは、旧日本語能力試験の出題基準が唯一であった。しかし、旧日本語能力試験の出題基準は、日本語能力試験を作るために構築されたリストであること、及び、基本項目が1980年代に策定されたものであることから、近年のコミュニケーション能力、タスク中心の日本語教育にとっての必要要件を満たしていない。この課題を踏まえ、科研費による研究助成をうけ、「日本語教育語彙表」を開発した。

2 開発の方針

「日本語教育語彙表」は日本語教育における辞書開発を支援することを第一目的とし、世界の日本語教育関係者が共有すべき語彙データベースとして開発作業を進めている。「日本語教育語彙表」開発の基本方針は、次のとおりである。①オーセンティックな語彙項目を取り入れた教育のための語彙表を作ること、②語彙項目に対して様々な指標をつけ、辞書開発はもちろんのこと、教育現場でのニーズに答える語彙表を作ること、③ウェブを通じて国内外のユーザーと共有できる語彙表を作ることである。

まず、①の方針に従った具体策として「現代日本語書き言葉均衡コーパス」と約100冊の初級から上級教科書を集めた日本語教科書コーパスを利用し、語彙調査を行った上で収録する項目を選定した。次に②の方針に従った具体策として日本語教師の主観判定で語彙の難易度情報をつける作業を行っている。最後に③の方針に従った具体策として、データの運用から配布のすべてのプロセスを電子データで管理している。

3 現状と今後の展望

上述の方針に従い、17,920 項目を登録した「日本語教育語彙表」を開発した。開発プロセスの詳細は Sunakawa et al.(2012)で確認できる。表 1 に主観判定の結果により 6 段階に分けられた難易度それぞれの収録語数と具体例を示す。

表 1. 難易度別の収録語数と具体例¹

難易度	語数	具体例
初級前半語彙	424	ペット, おはようございます, 私, 悪い, お手洗い
初級後半語彙	792	旅行, 冷蔵庫, レモン, 若い, 忘れる, 御苦労様
中級前半語彙	2,300	生け花, 意見, イコール, 色んな, 祝う, 動かす, 宇宙人
中級後半語彙	6,465	医療, 衣料, 色紙, 祝い事, 違和感, 失う, 後ろ姿
上級前半語彙	6,379	拡張, 格闘, 合体, がっちり, かぶせる, 過不足, 株主,
上級後半語彙	1,560	寒天, 神主, カンパ, 仰天, 極小, 愚図る, くせ者, 屈伏
総計	17,920	

「日本語教育語彙表」は、二つの方法で公開している。一つ目は語彙リストとしてエクセルファイルをダウンロードして利用する形、二つ目は検索システムを介して用例や語義、コロケーション情報、文化情報を閲覧する形である。

最後に「日本語教育語彙表」を配信するために「日本語学習者辞書支援グループ」(<http://jisho.jpn.org/>)という組織を立ち上げており、ウェブシステムの運用および多言語学習者辞書の開発支援を行っていく予定である。

＊本研究は「汎用的日本語学習辞書開発データベース構築とその基盤形成のための研究」(研究代表：砂川有里子，研究課題番号：23242026)の研究成果である。

<サイト>

日本語教育語彙表の検索システム：<http://jreadability.net/jev>

日本語教育語彙表のダウンロードデータ：<http://jhlee.sakura.ne.jp/JEV.html>

<参考文献>

Yuriko Sunakawa, Jae-ho LEE, and Mari TAKAHARA (2012) “The Construction of a Database to Support the Compilation of Japanese Learners’ Dictionaries” (Acta Linguistica Asiatica. Vol.2. No.2.)

国際交流基金・日本国際教育協会 (1994)『日本語能力試験の出題基準』凡人社.

¹ 6 段階のレベルイメージは、以下のとおりである。

- 1) 初級前半：初歩的言語使用者で、基本的な日本語をある程度理解できるレベル
- 2) 初級後半：日常場面における基本的な日本語が理解できるレベル
- 3) 中級前半：日常場面における日本語が理解でき、具体的な話題に関して自分の意見を言えるレベル
- 4) 中級後半：ある程度、日常場面に加え、幅広い場面での日本語が理解でき、抽象的な話題に関してもある程度意見を述べることができるレベル
- 5) 上級前半：日本語を使うほとんどの場面で不自由さを感じず、抽象的・専門的話題に関してもほぼ問題がなくコミュニケーションできるレベル
- 6) 上級後半：自立した言語使用者で、日本語を使ったあらゆるタスクや話題に関して不自由がなくコミュニケーションできるレベル

Politeness as Part of Intercultural Competence: Teaching Japanese politeness strategies to Swedish learners

AIDA NIENDORF, Mariya
Dalarna University

1 Introduction

Teaching communicative competence is extremely important in language instruction. One can avoid embarrassing situations and conflicts caused by misunderstandings if s/he understands the differences in intercultural pragmatics. Politeness discourse varies in complexity according to social distance, relative power between the speakers, and situations. However, Swedish learners of Japanese often do not see the necessity of learning polite/honorific discourse and often view these negatively as Swedish society is one of the most egalitarian in the world. As a consequence, Swedish students often fail to utilize appropriate politeness strategies when speaking in Japanese. Yet it is important to point out to foreign language learners that cultural and social norms are not interchangeable and that one must adapt to the language one is using and the culture one is in. Thus Swedish Learners of Japanese should consider politeness discourse as a part of the rules of the language rather than something that can be modified based on one's opinion.

Studies have shown that pragmatics can be taught effectively in the classroom using the right method and tools. Though the Swedish system of politeness has hardly been studied, politeness discourse is also used in Swedish to establish and maintain appropriate social relationships. By showing the usage of the politeness strategies in Japanese more systematically and contrasting it with the Swedish usage of politeness strategies, I hope to foster students' awareness of differences in the manner of communicative exchanges in Japanese from both a linguistic as well as a pragmatic perspective by adopting Discourse Politeness Theory (Usami 2006) which attempts to systematically address both marked and unmarked politeness and consider both the speaker's and hearer's points of view.

2 Method and Results

2.1 Attitude Survey

Surveys regarding the use of polite language were conducted in order to grasp Swedish students' general attitudes towards the necessity of using honorific/polite language. Open ended questionnaires were given to 105 upper-intermediate/advanced and beginner students.

The results indicated that many Swedish students believe that the honorific language creates an unnecessary social hierarchy or distance, and is meaningless if it is used only as formality. Furthermore, it is too complicated and difficult to master its correct usage. With regard to politeness in Swedish society, a majority stated that they are polite to strangers and basically to everyone. Their way of showing politeness, however, differed significantly from that of what is considered as 'politeness' in Japanese society as many related politeness to actions such as 'giving up seats for

someone in need on the bus.’ The only language related responses regarding how they show politeness were ‘saying thank you’ and ‘not swearing or using slang.’ In general, Swedish students’ connotations of politeness were revealed to be what the students consider *common sense* and the idea of treating *everyone* with respect regardless of social status.

2.2 Error Analysis

A qualitative analysis of group recording tasks (spontaneous and scripted role-play conversations) by the second level students was conducted in order to determine the areas the students find problematic and difficult with regard to the usage of polite language.

The errors made by students confirmed that both complexity of the honorific system and the students’ attitudes have significant effects on the errors the students produce. Observed errors also revealed that the students had more problems with humble and extra-modest expressions which involve lowering oneself rather than raising the other person’s profile up.

2.3 Application of the DPT model

Various Japanese and Swedish utterances have been examined in order to systematize the politeness strategies in ways similar to grammatical rules.

	-1	$-\alpha$	0	$+\alpha$	+1
Degree of discrepancy in the estimations of degree of the Face Threat (De value)	$-1 \leq De < 0-\alpha$	$0-\alpha \leq De \leq 0+\alpha$	$0+\alpha < De \leq +1$		
Appropriateness of behavior	Insufficient behavior (impolite)	Appropriate behavior (polite)	Excessive behavior (polite insolence)		
Politeness effects	Minus effects 😞	Plus effects Neutral effects	Minus effects 😞		

Figure 1. The DPT model (adopted from Usami 2006)

	-1	$-\alpha$	0	$+\alpha$	+1
Japanese	name only/ x x さ ん -san	x x 先生 -sensei	x x 様 -sama/ x x 殿 -dono		
Swedish		du ('you')	first name only	Ni (polite 'you')	
	Insufficient/minus effect	appropriate/neutral effect	excessive/minus effect		

★ $(-\alpha) - (-\alpha S) =$ Discrepancy between Japanese and Swedish interlocutors

Figure 2. An example of application of the DPT model (situation: referring to a teacher in class)

3 Conclusions and Implications

Compilation of the DP-defaults in various discourses and the application of those defaults in the language instruction process should enable the students to identify the differences in L1 and L2 politeness strategies in more systematically allowing the students to avoid unnecessary miscommunication.

References

- Usami, M. (2006). Discourse Politeness Theory and Cross-cultural pragmatics. In Yositomi, A., Umino, T., & Negishi, M (eds). *Usage-based Linguistic Informatics 4: Readings in Second Language Pedagogy and Second Language Acquisition in Japanese Context*, 19-41. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

接触場面における日本語母語話者の配慮

—ロールプレイにおけるモニタリングの分析を通して—

フォード丹羽 順子 (佐賀大学)

三宅 和子 (東洋大学)

1 この研究の目的

接触場面の会話は、表面上はスムーズに見えても、母語話者からの歩み寄りで成立していることが多いだろう。そこで、本研究では、接触場面において日本語母語話者が学習者の言語行動に対してどのような配慮をしながら会話をしているかを明らかにすることにした。

2 研究の方法

2.1 モニタリング

モニタリングとは、会話参加者が会話中に内省的に行っている、自己と会話相手の言語行動に関する評価や判断のことである (三宅・フォード丹羽 2014)。

2.2 実施の手続き

日本語学習者 8 名 (日本語能力試験 N3 レベル 4 名、N2 レベル 4 名) と日本人学生 8 名のペアに、ロールプレイ (以下 RP と略す) を実施し録音した。RP 実施後 1 週間以内に、個別に、モニタリングのフォローアップインタビュー (以下 FU と略す) を行った。

RP は、学習者がバイト先の日本人学生に、授業での発表の準備ができていないため、今週の土曜日のシフトを代わってほしいと頼む、依頼場面のものである。

3 結果と考察

日本人学生のモニタリングから、学習者の言語行動に対してさまざまな配慮がなされていることがわかった。これらは、(1) 学習者の日本語能力に対する「言語的な配慮」、(2) 会話が円滑に進むようにする「談話展開的な配慮」、(3) 相手の感情を考える「語用論的な配慮」の 3 種類に分けることができた。

3.1 言語的な配慮

次の (4) について、日本人学生 T は FU で、学習者 S が「店長」という言葉を知っているか不安に思い、「トップ」という言葉を補足したと述べている。また、T9 では「いいですよ」という言葉は、了承の「いい」なのか、断りの「いい」なのかがわからないかもしれないと思い「手伝います」を補足したと述べている。

(4) S7: うーん、バイトの、代わっていただけませんか。

T7: あー、そうだね、それ、店長に、あの、店の、その、トップの人には言ってますか。

(中略)

T9: そうなんですね。じゃ、いいですよ。手伝います。

このように、学習者の日本語能力に配慮して言葉を補ったり言い換えたりするという配慮

が見られた。

3.2 談話展開的な配慮

次の(5)について、日本人学生 M は FU で、学習者 Y が「こんにちは」と言って話を切り出したことに関して、日本語話者は普通は言わないと思ったものの、学習者に合わせて「こんにちは」と返したと話している。また、(6)については、日本人学生 A は、授業の時間が重なっているかを尋ねたのに対して「準備はまだだ」と答えられ、理解しづらかったが話をつなげるために受け入れたと話している。

(5) Y1: あ、マリ、こんにちは。

M1: こんにちは、どうしたの、ユー。

(6) Y2: 来週授業で、発表、発表があつて、あ、う、アルバイトの、あ、アルバイトの時間は重なっています。

(中略)

A3: 授業の時間が重なってるんですか。

Y4: あー、いえ。準備はまだです。

このように、会話が円滑に進むように、相手の発話に合わせて、相手の応答が不適切で理解するのに困難があっても受け入れたりするという配慮が見られた。

3.3 語用論的な配慮

次の(7)について、日本人学生 M は、学習者の依頼を断る際、強く「代われない」とは言えないと感じ、申し訳ないという気持ちがあったと説明している。M の発話には様々な緩和表現が使われている。また、(8)については、日本人学生は依頼を断ることを本当に申し訳ないという気持ちを伝えるため、ためらいながら新たな提案をしたと話している。

(7) M3: あーっとね、2週間後に授業の発表があるんだよね。その準備があつて、今週の土曜日忙しいから、うん、代われないかも。

(8) C7: その、ラインとかで、お手伝いすることはできるけど。

S8: はい。

C8: それはどうやら？

このように、相手の感情や人間関係に配慮した言語表現の工夫や代替策の提示などの配慮が見られた。

4 まとめと今後の課題

以上のように、母語話者は学習者に対して、「言語的な配慮」、「談話展開的な配慮」、「語用論的な配慮」をしながら会話をしていることがわかった。日本人学生が行っているこれらの配慮を検討し、依頼場面に必要な学習者のスキル、たとえば、依頼をするために話しかけるときにあいさつの言葉は言わない、というようなことを考え、学習者にフィードバックをしていきたい。

また、日本人学生同士に同じ RP を実施し、学習者の RP と比較したいと考えている。

<参考文献>

三宅和子・フォード丹羽順子(2014)「日本語学習者の会話遂行時におけるモニタリング行為」,『ヨーロッパ日本語教育』18号, pp. 247-248, ヨーロッパ日本語教師会.

ブルックス文庫を使った学習者主体の教室活動の一例

—台本を書く—

池城 恵子

オックスフォード・ブルックス大学

要旨

2013年に若い学習者が楽しめるレベル別読み物を目指して、ブルックス文庫が出版された。本発表では、その教室活動の一例として台本を書く活動を紹介する。イギリスの中高等学校で行なった台本を書く授業の目的、手順、タスクなどを説明し、アンケートの分析結果などから、この『学習者主体の読む活動』が学習者の読みに与える効果、影響について考えてみたい。

1 ブルックス文庫が生まれるまで

EFLでは多読を「楽しみのための読書で、読むこと自体に意味がある」と位置づけている。また、その主な利点として、「すらすら速く読めるようになる、読解力・聴解力・表現力がつく、学習者が読みに対する前向きな姿勢をもち、モチベーションがあがる」などが挙げられる(Macalister 2008; Grabe 2010)。

2010年にオックスフォード大学と本学で行なった日本語の多読のワークショップでも、上記のような学習効果が見られ、参加者のほとんどが多読の継続を希望した。しかし、日本語の多読の読み物は少なく、「子どもの読み物でも楽しかった」というコメントもあった。

これを踏まえて、2013年に本学から、子供の読み物ではない「若い日本語学習者が楽しんで読めるレベル別読み物」を目指して、ブルックス文庫が発行された。本学では、単に楽しんで読んだり、読んだ話の広告を書いたり、話の翻訳を入れたプログラムを用意して朗読会を開いたりして、普段からブルックス文庫を教室活動に活用している。

2 授業で台本を書く

2.1 対象

A グループは、日本語学習3年目のIB Language Bの生徒7人で、60分の授業を行なった。普段の教室活動は、写真の説明、読解、テーマ別の作文などである。

B グループは、日本語学習3年目のASの生徒2人で、90分の授業を行なった。普段の教室活動は、生徒のニーズに応じた文法、過去の試験問題、復習、読解などである。

2.2 目的

1) 普段の教室活動とは違うL1に近い読みを体験する、2) 「楽しんで読む」ことを実感する、3) 読むことの意義を認識しもっと読みたいという気持ちにつなげる、を目的とした。

2.3 ハンドアウト

『長靴をはいた猫』の本、台本例、台本のテンプレート、アンケートを用意した。

2.4 手順

2.4.1 自己紹介に続いて、プリタスク(20分)で、1) 授業の説明をしながら、台本を書いてみたいという気持ちを引き起こさせた。2) 生徒は話の説明を聞きながら、一緒に台本例を読んだ。3) 有志が実際にこの台本を演じてみた。4) 本の各絵がどんな場面か話し合った。

2.4.2 タスク(30分) は、1) 各自『長靴をはいた猫』を読む、2) ペアで読みながら、内容の確認、感想・意見交換をする、3) ペアで台本を書きたい場面の一つ選んで、せりふとト書きを考える、であった。A グループは時間の制約のため、台本を書くのは宿題とした。

2.4.3 ポストタスク(7分)で、授業を振り返って、感じたことを話し、アンケートに答えた。

3 主なアンケートの結果・振り返り

Story – interesting	4	回答 9 人
Level – appropriate	5	
Activities* were good/ fun/interesting.	9	
Re-writing a scene helped me learn a new style of writing.	1	
Using my imagination was fun.	1	
Would like to read more/ in my own time.	2	

*Translation, reading comprehension, acting out, thinking stage directions and lines, writing own scenes, re-writing and discussion

生徒が積極的にタスクに取り組み、非常に楽しんでタスクをしていたことは、アンケートの結果からだけではなく、クラスの先生の観察、授業中の様子からも明らかであった。レベルの合った話を楽しんで読み、さらに読んで得たことをもとにいろいろなクリエイティブな活動ができたことがとてもよかったようだ。「もっと読みたい」に通じるコメントもあった。

台本を書く活動は一例に過ぎないが、学習者の積極的かつ自主的なタスクへの取り組み方から、ブルックス文庫を活用した『学習者主体の読む教室活動』は、学習者に読みに対する前向きな姿勢を促し、さらにもっと読みたいという気持ちにつながると言えると思う。

4 今後の課題

学習者が書いた台本を演じる、レビューを書く、翻訳本を書くなど、新しい教室活動をこれからも考え、レベル別読み物も増やしていきたい。また、現場の先生で実際の授業の様子や別のアイデアが共有できたら素晴らしいと思う。

<参考文献>

- Grabe, W. (2010) *Reading in a Second Language*. New York: Cambridge University Press.
 Macalister, J. (2008) Implementing extensive reading in an EAP programme. *ELT Journal Volume* 62(3), 248-256.

中級日本語学習者の文章理解における問題点

高橋 亜紀子
宮城教育大学

1 目的

中級の日本語学習者から、単語や文の意味は分かるが、文章になると筆者が何を言いたいのかわからなくなってしまうという悩みを聞くことがある。そこで、本研究では、中級の日本語学習者が文章を読む際に、どんなところでつまづいているのか、なぜ文章全体の意味がつかめなくなってしまうのかを調べることを目的とする。

2 調査の方法

2.1 対象者と日本語レベル

対象は日本の大学で学ぶ中級学習者の5名（G,A,J,V,H）である。国籍は、台湾、ハンガリー、メキシコ、スペイン、ベトナムで、日本語能力試験(JLPT)のN3～N2 レベルである。

2.2 材料文

JLPT の N3～N2 程度の5つの文章を用いた。

2.2 調査の流れ

調査の流れは、以下の(1)～(5)の通りである。なお、調査は一人ずつ、母語がそれぞれ異なるため、日本語で実施した。(1)～(5)の様子はIC レコーダとビデオに記録した。

- (1)課題「文章を読み終わった後で、文章を見ないで内容を説明してください」を伝え、読んでもらう。
- (2)いつもと同様に読み、必要なら辞書を使ってもよい。調査者に質問してもよい。
- (3)文章の内容を口頭で説明する。
- (4)理解テストに答える。
- (5)フォローアップインタビューに答える。

2.3 分析の方法

記録した音声データを書き起こし、スクリプトデータを作成した。そのデータをもとに、学習者がどのようなところでつまづいていたのか、文章全体の意味が理解できていたのかについて分析を行った。

3 結果

学習者が読んでいて難しかった、または、分からなかったと自己申告した部分と調査者が観察して学習者が困っていたと思われる部分を、学習者がつまづいたところとした。これを表1に示す。表1の「漢字読み」と「単語意味」のように、漢字の読み方が分からない、単語の意味が理解できない、というつまづきが最も多く見られた。

漢字圏の学習者は、語彙に漢字が含まれている場合の漢字の読み方、ひらがなやカタカナの単語（例：あらゆる、そもそも、カバー、など）が難しかったと回答した。漢字の読み方を調べたのは、今回の調査で文章の内容を口頭で説明する必要があったためで、普段の読みでは漢字の読み方は調べないという。

一方、非漢字圏の学習者には、単語の意味、漢字が含まれている単語の場合にはその読

み方ですみずく場面が多かった。また、数字（とその読み方）、指示詞（例：その、そう、など）、文法事項、主語などの省略など、主に文の理解に関するものが見られた。さらに、キーワードとなる重要語や段落の意味の把握、文章構成など文章の理解に関するものも挙げられた。このように、非漢字圏の学習者は、漢字圏の学習者よりも多様な問題を抱えながら読んでいることが分かった。

表1 学習者がつまづいたところ

材料文/対象者	G(台湾)	A(ハンガリー)	J(メキシコ)	V(スペイン)	H(ベトナム)
N3 中文1	漢字読み(1)	漢字読み(1)	漢字読み(2) 単語意味(1)	なし	なし
N3 中文2	漢字読み(5)	漢字読み(1) 単語意味(1)	漢字読み(6) 単語意味(6)	単語意味(1)	漢字読み(4)
N3 長文	漢字読み(3) 単語意味(1)	漢字読み(2) 単語意味(2)	漢字読み(2) 単語意味(2)	数字(1) 指示詞(1) 漢字読み(2) 単語意味(2)	数字(1) 重要語(1)
N2 中文	漢字読み(8)	漢字読み(7) 単語意味(7)	漢字読み(4) 単語意味(4) 重要語(1)	漢字読み(6) 単語意味(7)	単語意味(6)
N2 長文	漢字読み(11) 単語意味(5)	漢字読み(3) 単語意味(3)	漢字読み(10) 単語意味(10)	単語意味(7) 省略(1) 文法(1) 段落意味(1)	単語意味(2) 重要語(1) 省略(1) 指示詞(2)

() 内の数字は、つまづいた箇所を指す。

単語に関しては、インタビューの中で「単語が分からないから文章を読むのにとても時間がかかる(J)」、「単語が分からないと読めないし、自分がばかな人間になった気がする(V)」などのコメントがあった。これらのコメントからも、学習者にとって未知語を処理しながら読み進めていくことが読解の大きな負荷になっていることが分かった。

実際の読みにおいても、非漢字圏の学習者には、ひとつひとつ辞書で意味を調べているうちに内容がわからなくなってしまうケース、既知語や既有知識を活用して推論で内容を理解しようとするために読み誤ってしまうケースなどが見られた。こうしたケースの場合に、文章全体の意味がわからなくなってしまうことが分かった。

4 まとめと今後の課題

非漢字圏の中級の学習者は、単語を含め、主に文の理解において、多くの問題を抱えている。教師はこのことを認識したうえで、学習者の読解を指導するべきである。

付記 本稿は、H24-27 年度科学研究費補助金（課題番号：24520563）の助成を受けて実施した研究の一部である。

<参考文献>

独立行政法人国際交流基金・公益財団法人日本国際教育支援協会編著(2012)『日本語能力試験公式問題集 N2』 凡人社。

留学生の論述パターンから見るレポート指導の方向性

—日本人学生の期末レポート、院生、研究者の学術論文との比較を通して—

中尾 桂子
大妻女子大学

1 背景と考察観点

日本語学習者のレポートの記述は、アカデミック・ライティング（以下 AW）の指導を受け、誤用修正を経た後でも、話の流れに不自然さを感じるものが少なくない。この違和感の原因としては、論述展開、文章構成、言語形式や指導項目、さらに、指導内容や指導時の留意点の影響が考えられる。この違和感の原因はどこにあるのか。傾向があるのか。

文章の流れを見るために学生のレポートを分析する先行研究はそれほど多くはないが、一般に、文章の流れを見る先行研究としては、談話分析や日本語教育における要約文の分析などが多くあり、また、論理文の分析としては国語教育における先行研究もある（土師 1990）。これら文章分析の先行研究では、指示詞、接続詞、接続助辞などの接続表現全般、論理展開といった文章構成のパターンによって文章が分析されている。

そこで、レポートの文章を調べるにあたり、その指標を語彙と文体的特徴から捉えるのはどうかと考え、今回は、文脈を構成、すなわち、文章構造とし、形式的指標を、論理文脈の表現の繰り返しパターンの対応関係と捉えることにした。つまり、章節構造内の「論述表現」の出現状況を調べて、アカデミック・ライティングの「論述」を捉えようとする意図である。ここでは「論述」の観点で学部留学生のレポートを考察した結果を報告する。

1.1 調査の手順と方法

本報告の調査対象は、留学生（学部、交換）と、日本人学生（短期大学部 1 年生）が、それぞれの授業の期末課題として書いたレポートである。これを、日本人院生、外国人院生、日本人研究者の論文と比較し、留学生のレポートの「不自然さ」について、論述という観点から、観察結果を報告するのだが、調査の手順は表 1 左の通りである。表 1 右はその各段階における具体的な方法である。パターンの観察には、KH Coder を利用した。

表 1: 調査手順と調査方法

調査手順①～③	調査方法
①論述文に存在する「叙述者側の立場で対象をとらえる動詞」（土師 1990）と考えられる 16 語の動詞（思考動詞と言及動作を表す動詞）の文章内の位置を特定	論述文、説明文に高頻度に使用される「記述」、「思考」（分類語彙表「言語」、「心」類に相当）の動詞述語を探し（BCCWJ）、日本人研究者の学術論文内の章節内の使用状況（分布）で、章節数内の出現状況を確認（KH Coder）
②章節構造と論述動詞の出現関係を視角化することで、動詞の出現位置のパターンを観察	留学生の期末レポート 30 本の章節構成内の「記述」「思考」動詞述語の使用状況と、日本人学生 30 本、院生 30 本、日本人研究者 30 本の使用状況と比較
③留学生の文章の語彙的特徴を日本人と比較	接続表現、指示語、文末形式で、特徴的に使用されている語句で、レポートの文体的特徴を比較

1.2 調査結果

結果、レポートでは、言及動作動詞の使い方に差が見られた。別途調べた自己紹介や趣味等について書いた散文や説明文でも、意見文でも同様であったが、特に、レポートでは、学習者には論述構成のパターンがほとんど見られず、日本人学生のレポートには一部見られるのみで、日本人、外国人院生と日本人研究者の学術論文では、割と顕著に共通的なパターンが見られた。

また、語彙特徴の分析結果からは、接続表現の使用傾向がかなり異なり、留学生は前件を受けて終わるタイプの複文が多く、日本人学生は若干、「接続詞」があるが、前件を受けて終わるものを繰り返し使っており、研究者は、後ろへつないでいく形式となる語彙的で多様な表現を利用していた。また、それぞれに特徴的な使用傾向が見られた接続表現でクラスター分析をすると、経験量の差でその特徴が出ていると考えられた。

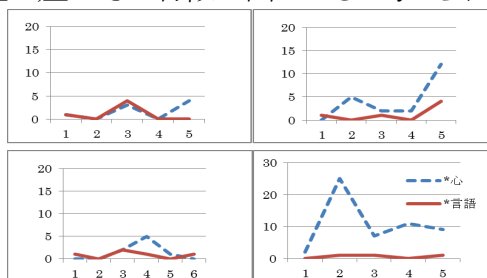


図1:留学生の論述パターン例

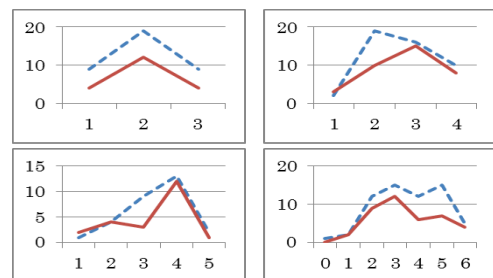


図2:日本人研究者の論述パターン例

(いずれも、横軸は章節数、縦軸は頻度)

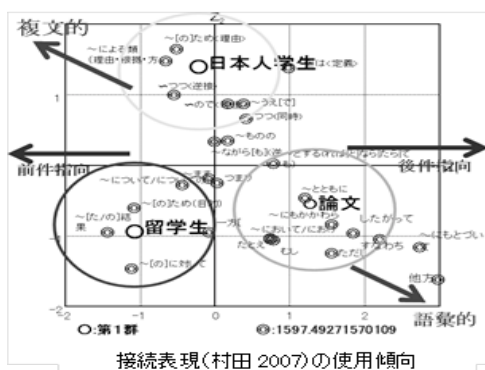


図3:「接続表現(村田 2007)」の各使用傾向

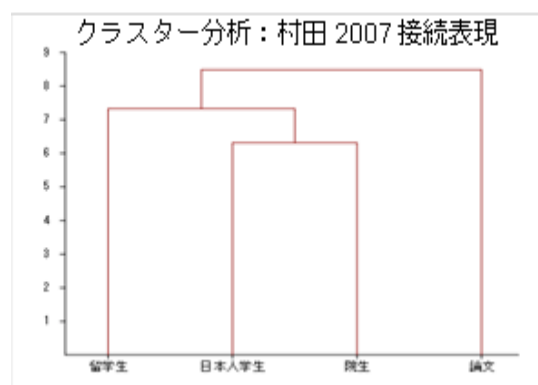


図4:「接続表現(村田 2007)」での相対比較

2 考察

以上から、留学生の文章の違和感には論述展開が影響していると指摘できる。論述は、通常、日本語教育では、特に、初級からは指導されないが、「書く」や「述べる」、「考える」などの表現と合わせて指導することが望ましく、また、「書く」練習は、会話練習から切り離し、書きことば、文章のテーマ、書く目的に意識を向ける指導や、論述のための動詞や接続表現の使い方に着目して、構成を意識する指導が必要だと考えられる。

<参考文献>

土師弘(1990)「評論・論説の表現」『表現体系各論篇第二七巻 評論・論説の表現』(冬至書房)。

村田年(2007)「専門日本語教育における論述指導のための接続語句・助詞相当語句の研究」統計数理研究所特集第66巻第2号, pp.269-284.

(※) 本研究は、科研基盤(C)24520598(H24-26), 科研基盤(C)15K02638(H27-29)の助成による。

非漢字圏学習者は

PCを用いてどのように文章を作成しているか

—ハンガリー人学習者を事例として—

相川 弓映

早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程

1 背景と目的

現代社会ではPCを用いて文章を作成することが多い。PCを用いて文章を作成する際、手書きとは異なるストラテジーを用い、文章を作成しているはずである。PCと手書きで大きく異なる点として、2点挙げられる。即ち、入力で書いていること、インターネット辞書や検索サイトなどを利用しながら書いていることである。しかしながら、学習者がPCでどのように文章を作成しているのか明らかにされていない。そこで、本研究では以下の2つをリサーチクエスションとして、調査を行った。

RQ1. 非漢字圏学習者と、漢字圏学習者の文章作成方法は異なるのか。

RQ2. PCで文章を作成するために、どのような指導が必要か。

2 調査方法

調査は、以下の方法で行った。まず、SNS上に文章をポストすると仮定し、調査協力者に文章作成を依頼した。文章作成の様子は、ビデオで撮影した。文章作成後、フォローアップインタビューを行った。調査協力者は、ハンガリー語を母語とし、N2を取得している学習者である。また、調査方法を鑑み、定期的にSNS上に日本語で文章をポストしている人物を選んだ。

3 分析と考察

調査協力者が作成した文章は、夏至に行うハンガリーの習慣を紹介しているものであった。分析を行った箇所は3箇所である。

3.1 漢字からの推測

調査協力者は「夏至の特徴は日照時間が一番長いということです」という文章を作成した。文章作成の際、「日照時間」を検索した。検索には、「Jim Breen's WWJDIC」¹という辞書サイトを用いた。検索語は「daylight」を用いた。検索の結果の一部を図1に示す。いくつもある検索結果の中から、「日照時間」を選んだ理由についてフォローアップインタビューを行った。調査協力者は「日本語がわからなかったら、英語から推測する。「照らす」の漢字からも推測した」と述べている。このことから、漢字に親しみが無い非漢字圏の学習者も、漢字から推測を行っていることがわかる。

一方で、漢字圏の学習者とは異なり、漢字の推測が行えない事例もあった。「枝と粗朶を

- 昼光色【ちゅうこうしょく】(n) daylight color; daylight colour [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi]
- 日照時間【にっしょうじかん】(n) daylight hours; hours of sunshine [Edit][ViewDB][FreqOnt][L]
- 昼光色電球【ちゅうこうしょくでんきゅう】(n) daylight lamp [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi]
- サマータイム; サマー・タイム (n) daylight savings time (summertime) [Edit][ViewDB][FreqOnt]
- 私は先週サマータイムが終わったことを忘れていました。I forgot that the daylight saving time ended last week. [A]
- 夏時間【なつじかん】(n) daylight savings time; summer time; (P) [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G]
- デーライトスクリーン; デーライト・スクリーン (n) daylight screen [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G]
- デーライトタイプ; デーライト・タイプ (n) daylight type [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi][S][A]
- 夏時刻【なつじこく】(n) daylight-saving time [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi][S][A][W]
- 夏期時間【かきじかん】(n) daylight-saving time [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi][S][A]
- デーライト (n) daylight [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi][S][A][W] [JW]

図1 daylight の検索結果の一部

- 茎茶; 莖茶(ok)【くきちゃ】(n) twig tea; stem tea; kukicha; tea made from [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi]
- 棒茶【ぼうちゃ】(n) (See 茎茶) twig tea; stem tea; kukicha [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi]
- 穂木【ほぎ】(n) twig used in grafting; budwood [Edit][ViewDB][FreqOnt][Ex][L][G]
- 穂木を台木に差し込む際、形成層を重ね合わせるようにします。When inserting the budwood into the stock, be sure to overlap the cambium layers.
- 手折る【たおる】(v5r;vt) (1) to break by hand (e.g. a flower); to break off [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi]
- 枯れ枝; 枯枝【かれえだ】(n) dead branch (or twig, etc.); withered branch [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi]
- 彼はその木から枯れ枝を切り取った。He cut away the dead branches from the tree. [Amend]
- 粗朶【そだ】(n) brushwood; twig [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi][S][A]
- 柳条【りゅうじょう】(n) willow twig [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi][S][A]
- 枝【えだ】(n) branch; bow; bough; twig; limb; (P) [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi]
- 猫は枝の間に隠れた。The cat hid among the branches. [Amend]
- 小枝【こえだ】(n,adj-no) twig; spray; (P) [Edit][ViewDB][FreqOnt][Ex][L][G]
- こえだで火を起こせますか。Can you build a fire with twigs? [Amend]
- 末枯れ【うらがれ】(n) dying of the little twigs and branches [Edit][ViewDB][FreqOnt][L][G][Gi]

図2 twig の検索結果の一部

る」といったタイプミスが見られた。ハンガリー語のP Cは QWERTY 配列ではなく、QWERTZ 配列のためタイプミスが起こりやすい。フォローアップインタビューの際、キーボードの配列について質問をした。「いつも間違えてしまいます。まだ慣れていません。家のコンピューター、仕事のコンピューターも逆だから、いつも苦労します」と調査協力者は話している。一方で、中国語母語話者に起こる「健康」を「けんこ」と入力するといった事例は見られなかった。これは、ハンガリー語には a と á, e と é のように、日本語の長音にあたる音があることが要因であると考えられる。

4 結論

本調査では、キーボードのような機器面、日本語の音声をどのように認識しているかといった言語面に学習者の母語の影響が見られた。つまり、漢字圏／非漢字圏といった二項対立ではなく、どの言語を母語としているかにより文章作成方法は異なるだろう。そのため、学習者の母語に合わせたP Cによる文章作成指導が必要である。また、「粗朶」の場合、検索サイト Google²では「粗朶」は33,900件、「小枝」は1,250,000件のヒット件数がある。このような検索結果を見るだけでも、どちらを採用するのが良いか推測できる。従って、検索結果は意味や例文を確認するだけではなく、更に、実際の使用例を確認する等、二段階の検索をする習慣を身につけられるような指導が有効なのではないだろうか。

注.

¹ Jim Breen's WWWJDIC <http://www.edrdg.org/cgi-bin/wwwjdic/wwwjdic?1C> 2015年11月30日閲覧

² Google <https://www.google.com> 2015年11月30日閲覧

集め始めました」という文章作成の際、上記の

「Jim Breen's WWWJDIC」を用い、「twig」という検索語で検索を行った。検索結果の一部を図2に示す。検索の際、調査協力者は英語訳の1つ1つにポインターを合わせながら、英語訳を確認していた。そして「粗朶」を文章に採用した。漢字圏の学習者であれば漢字からの推測で「粗朶」を選ぶことはなかったであろう。

3.2 入力時の困難

調査協力者が作成した文章には、「友達座親戚などとともに」「あのだまの上に人々が集まっている」

eポートフォリオを利用した作文指導に対する

学習者のナラティブ分析

—振り返り活動が定着しなかった学習者の背景と ICT 教育の課題—

毛利 貴美 (早稲田大学)

中井 好男 (大阪大学)

1 はじめに

本研究は、eポートフォリオを用いた作文指導プログラムにおいて、学習者が自己の振り返りや誤用修正の活動をどのように評価していたのかを明らかにするものである。調査には、教師との対話を通じて「学習経験」を理解するために Narrative Inquiry(Clandinin & Connely 2000)を用いて分析を行った。本稿では、eポートフォリオにおける振り返り活動が定着しなかった背景と ICT 教育の課題について報告する。

2 調査の内容

調査を行ったのは、関西の私立大学留学生別科の初中級レベルの文章表現のクラスである。授業では、1学期間に約14回、学習者が教師から作文のフィードバックを受けた後、書き誤りの箇所と誤りの理由を「気づきシート」に記入し、清書とともにeポートフォリオ上に提出する活動を行った。この授業は、初級を終えた学習者の作文における文法や語彙の誤用への気づきを強化すると同時に、コンテキスト上での習得の促進を目的としており、eポートフォリオを用いて学習者が自己の作文の振り返りと修正を繰り返すことで自律的な学習の生起が期待された。

2.1 調査の方法

調査ではeポートフォリオを利用した作文指導について、2014年1月から2015年3月の学期末に留学生72名に対してアンケートを行った(調査1)。次に、その中から無作為に選んだ留学生42名に対して活動に関わっていた教師がインタビューを行い、その結果を全て録画・録音し、文字化をしたデータを分析した(調査2)。

2.2 調査の結果

調査1のアンケート結果では、eポートフォリオに関しては、「提出状況がわかる(57%)」「蓄積・振り返りができる(40%)」といった、自己管理が可能なメタ認知的な機能に効果を感じていることがわかった。

調査2のインタビューでは、学習者のコメントから「作文を書く前に、前回の誤用を意識して、同じ間違いを事前に回避しようとする」「eポートフォリオによる活動が終了した後に、自分自身で気づきシートを作成し、振り返り活動を継続している」「eポートフォリオに蓄積された半年前の自分の作文を見ることで習得の実感を得て学習動機を継続させている」ことがわかり、毛利・中井(2014)の結果と同様に自律的な習得の過程が確認された。

一方、振り返り活動が定着しなかった学習者には以下のような要因が背景にあった。

<振り返り活動が定着しなかった要因>

要因1：母国での指導法の影響(24/42 名)

「中国では、あまり先生が添削してくれない。添削してくれても清書はしない(NNS4:中)」

「清書したことないから清書する意味がわからない(NNS5:伊)」→**学習の習慣が既に形成**

要因2：ICT やe ポートフォリオシステムの利便性 (20/42 名)

「提出とクイズ以外、使っていません。あまりパソコンとかインターネットはすきじゃないから。本とかの方が好き(NNS6:仏)」→ICT に親近性やシステムのメリットを感じない

要因3：言語能力の不足によって誤用を自己解決できない (18/42 名)

「わかったことのメモが英語でもうまく説明できない。例えば私の場合は助詞の間違いが一杯あるから。説明が苦手(NNS9:尼)」→**メタ的に間違いを説明できない**

要因4：学習スタイル (17/42 名)

「間違いの理由が合っていないなら不安になるから、もう一度先生がフィードバックしてくれたら、もっと安心だったと思います。自分では100%にしたいから(NNS13:仏)」

→**教師依存(学習は最後まで教師が管理すべきというビリーフ)**

要因5：学習の優先順位(11/42 名)

「他のテストのためにいい点数を得たい。文法とか語彙の復習のほうが効果的。(作文の振り返りは)勉強の時間が減ります(NNS15:中)」→**進学のための暗記科目を優先**

3 まとめ

e ポートフォリオによる振り返り活動が定着しなかった要因は「面倒で、作業の過程が多く、手間がかかる」「インターネットを介することで学習の場が遠く感じる」「作業時間が長く、上達の実感を得られるまで長期間かかる」といった ICT による学習や自律学習への低評価が背景にあった。一方で、学習者は学習のスタイルとして、「安全、確実に習得ができる科目や方略」「身近で親近性のある媒体(紙)」「短時間で完了、短期間で習得」を選択する傾向があり、これには進学目的や母国での学習経験が影響していると考えられた。

自己の学習の振り返りなどの自律的学習の経験が少ない学習者に e ポートフォリオを学習ツールとして継続して活用してもらう方法としては以下の3点が挙げられた。

- ① 振り返り活動など自律的な学習による成功者の事例を最初の授業の段階で明示するなど、学習の意義についての理解を深め、学習の動機づけを行う。
- ② 学習者に自分自身のアウトプットの問題への意識づけとそれに基づいた学習課題の設定を促すとともに、その項目を中心とした活動に移行する。
- ③ コース全体を通して自己評価する場を複数回設け、誤用の数値を出す等、習得の状況を可視化できるようにする。

<参考文献>

Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (2000) *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

毛利貴美・中井好男(2014)「e ポートフォリオを利用した作文指導の実践－『気づきシート』の活用による自律学習能力の習得を目指して－」,『日本語教育学会第10回研究集会予稿集』 pp.70-73.

移民2世の社会的統合過程におけるフリースクールの意義

—フリースクール卒業生のインタビューから—

奥蘭 克彦
横浜国立大学大学院

1 研究の背景

近年、移民の定住化と相俟って、その子どもである移民2世の進学や進路に目を向けた研究が増えている。その背景には、彼らの進路形成において、言語習得の困難、それに伴う教科学習の遅れや、学校文化への不適應など様々な要因により、自ら目標を見出すことが日本の若者以上に難しいためと考えられる。実際、移民2世の高校進学率は日本人の高校進学率よりも低い現状がある。そのため、移民の子どもにとっての進路、いわばライフコースを念頭に置いた支援として、NPOやフリースクールといった公的機関以外の社会関係資本の活用に関心を置いた支援の在り方も模索されている（宮島2014）。

2 研究目的

本研究発表の目的は、移民2世として来日し言語文化的に異なる背景を持つ若者が、どのように困難を乗り越え、進路実現に至るのかを明らかにし、地域のフリースクールの意義を、社会関係資本の視点から示すことである。そのために、彼の進路形成において、フリースクールといかなる関わりがあったのかを示していく。

3 研究方法

文化間移動を経験後、高校卒業、大学へ進学、就職活動を経て、現在就業している移民2世を調査協力者とし、半構造化インタビューを行った。調査協力者の進路形成における意識の時間的変容を明らかにするため、対象や現象の変容プロセスを捉える複線経路・等至性モデルを用いた（安田・サトウ2012）。

調査協力者のプロフィール

年齢	25 歳
国籍	中国
来日時の年齢	14 歳
職業	カスタマーエンジニア

4 結果

4.1 調査協力者と人や社会との関わり

- ① パソコン、写真好きで部活に参加したこと。
- ② 進路について親が熱心、教師の助言があったこと。
- ③ フリースクールが学校以外の居場所となったこと。

4.2 調査協力者とフリースクールとの関わり

- ① 進路や就職活動でアドバイスを受けていたこと。

- ② 継続的な日本語支援や教科学習支援を受けていたこと。
- ③ 地域コミュニティの行事に参加したこと（遠足や地元の釣り大会など様々な企画に参加）。
- ④ 経歴の多様なボランティア支援者との関わりを持つことができたこと。

5 考察と課題

5.1 支援の再帰性

- ① フリースクールと調査協力者との関係には、社会関係資本における「互酬性」、「信頼」が見られる（パットナム 2006）。
- ② 調査協力者が「支援を受ける側」から「支援する側」になった。フリースクールが「居場所」となることで、高校、大学と進んでも通い続け、就職活動においても、ボランティアからのアドバイスを受けられるようになる。
- ③ フリースクールの支援者には、民間会社の副社長、総務部長、元教員、マスコミ関係者等がおり、彼らが調査協力者の「ロールモデル」となった。

5.2 移民教育への示唆

移民の子どもに対する教育的不平等を解消しながらホスト社会への統合の問題を考える際、移民を多く受け入れている欧米の事例を考慮することは必要と思われるが、それについて言及することができなかった。今後の課題としたい。



図1 支援のサイクル



図2 フリースクールの支援体制

参考文献

- 宮島喬 (2014) 『外国人の子どもの教育』, pp.146-153, 東京大学出版会.
安田裕子・サトウタツヤ (2012) 『TEM でわかる人生の経路』 誠信書房.
ロバート パットナム (2006) 『孤独なボウリング 米国コミュニティの崩壊と再生』 柏書房.

初級教科書の対話に埋め込まれた社会規範

—社会文化行動に注目して—

伊藤 誓子(埼玉大学)

保坂 敏子(日本大学)

1 背景と目的

言語と文化は切り離すことができないことを前提に、初級教科書から無意識のうちに伝わる文化的メッセージを捉えて、異文化間理解の日本語教育に生かすべく、研究活動を進めている。教科書の会話に見られる「対話」からは、決まった或いは暗黙の規範のもとに行われている文化的な行動を読み取ることができる。そこで、この度の発表では、初級教科書に提示されている対話の背景にある「社会規範」に焦点を当て、教科書ごとにその傾向を出し、その扱いについて考察した。

2 分析方法と分析例

本研究では、「社会規範」を「社会文化的に望ましいとされる行動」と定義した。分析対象の教科書と該当部分は、『できる日本語』（初級本冊）の各課「言ってみよう」の会話例とそのイラストと『まるごと』（入門A1）の「課のまとめ」の会話とそのイラスト及び写真である。分析方法は、1. それぞれの対象箇所での対話、イラスト、写真から社会文化的な行動を読み取り、規範と見受けられることがらを記述する→2. まとまりと見られる一連の行動に「社会規範」のラベルをつける→3. 教科書ごとに傾向を出す、という流れで行った。

2.1 『できる日本語』の分析例

学校帰りに電車の中でクラスメイトと話しているイラスト（5課イラストから）

分析：社会規範—電車の中では椅子に座るか立っている時は吊革につかまる。（安全のため）⇒ ラベル：電車の中の非言語行動の規則

<社会規範のラベル例>

*会話から＝ **マナー** [学校で・(寮での) 改まった場で・・・]、**習慣** [花見・学生の日常生活・・・]、**手順** [レストランで注文する・病院で診察を受ける・・・]、**規則** [公共・喫茶店・・・]

*イラストから＝ **マナー** [教室での挨拶の時・相手を指し示す時・・・]、**習慣** [誕生日・定番の料理・・・]、**手順** [飲食店支払い]、**規則** [ショッピング店員・飲食店店員・電車の中・・・]

2.2 『まるごと』の分析例

A：おさきに しつれいします。 B：おつかれさまでした。（1課の会話から）

分析：社会規範—職場などで目上の人より先に帰る時自分から丁寧に挨拶する。

⇒ ラベル：公共の場でのマナー

<社会規範のラベル例>

*会話から＝マナー [公共の場で・教室で・職場で・・]、習慣 [朝ご飯・規則正しい生活・・]、手順 [家族紹介・レストランでメニューを決める・・]、規則 [職場 (お店) で]

*イラスト・写真から＝マナー [挨拶・教室で・指し示す時・・]、規則 [ハンバーガーショップの店員]

3 分析の結果と考察

分析の結果、『できる日本語』の対話、イラストからわかる社会文化行動に埋め込まれた社会規範は以下のものであった。

対話から：マナー18件、習慣5件、手順3件、規則2件

イラストから：マナー8件、規則6件、習慣4件、手順1件

内容を分析すると、その特徴は、**学校生活を基盤とした人々に必要な社会規範が導き出され、そこで、よりよく振る舞える行動を教えようとしている**と言える。これを踏まえ、教師は、学習対象者と会話の状況を意識し教えることで文化を取り込んだ授業ができる。学習者は、日本の生活で必要となる確率の高い状況やふるまいが提示されていることでより動機づけられると考えられ、更に、それを知った上で、自らの持つ文化背景における社会規範との相違に気付いて意見を持つような授業展開が期待できる。

一方、『まるごと』の対話、イラストからわかる社会文化行動に埋め込まれた社会規範は以下のものであった。

対話から：マナー18件、習慣7件、手順5件、規則1件

イラスト及び写真から：マナー6件、*規則1件

内容を分析すると、その特徴は、**多様な文化背景の登場人物がいて、多様な文化背景同士の対話を前提にしているものの、広く一般に通用する日本の社会文化的な規範に則った行動、ステレオタイプ的な行動を教えようとしている**と言える。これを踏まえ、教師は、会話の示すステレオタイプ的な社会文化行動を顕在化させ、それを学びのリソースとする意識で扱うことが効果を生むと考える。学習者は互いに自らの国の行動と比較し、その社会規範に改めて気づき、比較して意見交換する活動が期待できる。

<参考文献>

北折充隆 (2000) 「社会規範とは何か」 Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University (psychology and Human Development Sciences), Vol.47, 155-165.

中村慎佑他 (2008) 「社会規範からの逸脱行動の様相と類型—社会的規模の普遍性と可変性に関する研究 (1) —」 関西大学総合情報学部 紀要「情報研究」第29号

ネウストプニーJ.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店

保坂敏子・伊藤誓子・中村愛・長谷川紀子(2014) 「初級教科書に埋め込まれた文化的行動」 韓国語日文学会冬季国際学術大会予稿集

山田泉 (2001) 「異文化間コミュニケーションと日本語教育」『日本語教育を学ぶ人のために』pp.198-209、世界思想社

会話テスト JOPT 抽出データに与えるインタビュアーの影響 / “Influence of Interviewers on JOPT Conversation Test Data”

西川寛之（明海大学）、鎌田修（南山大学）、野口裕之（名古屋大学）、
伊東祐郎（東京外国語大学）、嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）、
野山広（国立国語研究所）、由井紀久子（京都外国語大学）、
六川雅彦（南山大学）、李在鎬（筑波大学）

1 JOPT (Japanese Oral Proficiency Test) について

JOPT (Japanese Oral Proficiency Test) とは、次の対面式で行う会話テストで、現在科研費の補助を受けて開発中のテストである。テストは、「対面式」、「短時間（15分程度）」、「3つの領域別試験（A:academic, B:business, C:community）」、「3つのSTEPでの評価」、「視覚的な刺激の使用」が特徴である。現時点では、「対面式で、より多くの人がテストとして実施可能なテスト作り」を目指している。対面式のテストではテストの養成が必要となるが、これを極力短い時間にしながら、人為的な応答を維持するために、問題をテストが考えて出題することを極力回避したテスト形式を意識して、テストの設計を行っている。

ここでは、「インタビュアーの影響」として、インタビュアーの出題方法による解答の変化と評価するためのデータの抽出について考察する。準備された出題だけで実施した試験と、準備された出題に対する解答に回答して問題を追加する試験との比較を行い、そこから見られる傾向について報告する。

1.1 試験の出題構成

出題の構成は、A,B,C それぞれの領域に関して、測定対象となるレベルを3つ想定する。いわゆる「初級」をSTEP1、「中級」をSTEP2、「上級」をSTEP3で測る。

STEP1は、一問一答式で独立した箇所では、受験者が答える準備をするウォームアップの役割も担う。

STEP2と3は原則として同一もしくは類似したテーマで、連続して出題される。イラストやグラフ、場合によっては文書などの資料を読んだ上での発話を求める出題とする。



図1 JOPT テスト構成イメージ

現時点では、対面式であることを活かしながらも、より多くの人がテストとして実施可能なテストを目指すため、出題方法について検討を行っている。

2 試行検証

STEP1の出題部分を対象とする。以下の（ア）（イ）2つのスタイルで出題を行い、同一受験者の発話について、量、ターン数、テスト時間を比較した。

（ア）質問固定型：テストの出題指示にある文言だけを用いてテストを行う。（相づち等はある。）

（イ）質問追加型：出題指示にある文言に対する解答に応じて、質問を追加してテストを行う。

出題形式の（イ）は、OPIの出題に類似したものである。追加する質問は、受験者の発話を

受けてその場で即座に出題される。例は、以下の通り。

(ア) の質問例

Q : いま、どこにすんでいますか？

A : いま、みたかしいのがしらに住んでいます

Q : あーそうですか、いま、なにをしていますか？

このような出題形式の違いがテストの解答にどのような異なりを見せるかに注目し、上記 (ア) の出題形式で試験が実施可能かどうかを検討する。

2.1 データ

データは、前述の (ア) (イ) の形態による出題形式で、同一の受験者に 1 回ずつ、合計 2 回出題した (データ件数 6 件 (3 名 × 2 回))。今回は STEP 1 の試験解答者の音声文字起こし、解答データの拍数、ターン数、STEP 1 にかかる解答時間を対象として分析を行った。

2.2 分析結果

対象データの拍数、ターン数、STEP 1 部分の出題にかかった時間の平均値は表 1 の通り。各ターンごとの拍数をターンごとに積算して

(ア) の出題タイプの解答データを赤で、(イ) の出題タイプに対する解答データを青で示し重ねたものが図 2 である。

このように受験者ごとにグラフ化すると、質問追加型の (イ) がターン数が多い分 (ア) よりも増加している。ターン及と拍数との間に比例関係が認められる。

「インタビュアーの影響」として出題形式の影響を観察したが、出題形式を変えることにより、1 つのターンで「段落を構成したまとまりのある発話」を行うような発話量の増加がみられるわけではない。

3 まとめ

1 つのターン内での発話量に変化が認められなかったことから、「インタビュアーの影響」として、今回の (ア)、(イ) いずれのインタビュー手法をとっても必要なデータが得られる可能性が示唆された結果である。STEP1 で測定したい初級 (単文レベル) の能力を引き出すことだけであれば、受験者の発話内容に合わせた質問ではなく、事前に準備された一問一答形式の出題でも必要とするデータが集められ、より短時間での対応が可能である。

今後の課題は、STEP1 以外の出題形式の検討である。今回可能性が示唆された事柄について検証を重ねながら、STEP2、STEP3 の出題形式に関して検証を行っていく。

* 信頼性や妥当性、実用性などに関しては検討中。

** 現在、日本語の会話試験として、OPI、OJAE、JF ロールプレイテスト、JSST 等が実施されている。

(イ) の質問例

Q : いま、どこにすんでいますか？

A : いま、みたかしいのがしら、こうえんにちかく。こうえんにちかい。

Q : じゃあ、いのがしらで。

A : いのがしらで、あの、みたかだいというえきまでいって、あとちょっとだけ XX で。

Q : じゃあ、ちかくていいですね。

A : はい。ちかくて。

Q : はい。いま、にほんでは、なにをしていますか？

表 1 拍数、ターン数、時間の平均値

	拍数	ターン数	時間
インタビュー (ア)	597	26	217 秒
インタビュー (イ)	1459	52	450 秒

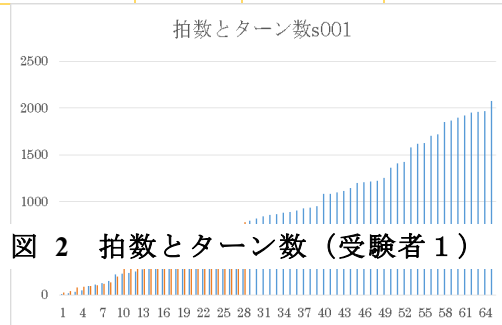


図 2 拍数とターン数 (受験者 1)

アカデミック日本語教育における対話タスクの連続性

藤森弘子

東京外国語大学大学院国際日本学研究院

【キーワード】 アカデミック日本語教育、can-do リスト、口頭表現、対話タスク

1 アカデミック日本語教育とは

「アカデミック日本語能力」とは、大学での勉学に必要な日本語知識とスキル、それに加えて問題解決・分析能力といった学術能力の両者を統合した能力のことをいう。その能力を向上させるための教育を「アカデミック日本語教育（AJ 教育）」と呼ぶ。

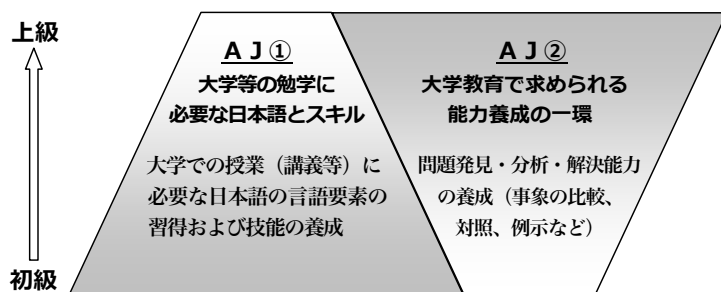


図1 アカデミック・ジャパニーズの2つの視点（鈴木・中村・藤森 2010）

本学では、アカデミック日本語能力到達基準を示す「全学日本語 can-do リスト」を 2011 年から開発しており、現在 2014 年版（以下 can-do リスト 2014 試用版）を参照しながら、can-do 記述文の妥当性の検証も同時に進めている。

2 can-do リストの開発

2.1 開発の目的

本学留学生日本語教育センターでは、2004 年より様々なカテゴリーの留学生に対してレベル別・技能別にアカデミック日本語プログラムを実施しており、主な目的は以下の通りである。

- 1) アカデミック日本語教育の共通評価指標として、教育の接続に役立てる
- 2) 学習者の日本語能力評価基準の参照
- 3) シラバス設計や教材開発などに参照

2.2 can-do リスト 2014 試用版の構成と内容

- 1) 初級から上級(超級)までの習熟度別 8 レベルに分かれている
- 2) 聴解・読解・文章表現・口頭表現の 4 技能別になっており、口頭表現はさらに「独話」と「対話」に分かれる
- 3) 内容については、技能別・レベル別に can-do 記述文により、何ができるようになるかを記述したもので、各技能別に、「共通目標＞can-do 目標＞can-do 細目」へと下位項目が設定

3 can-do リスト 2014 試用版の口頭表現【対話】にみられる連続性

レベル別に【対話】に関する can-do 記述文をみると、概ね次のように連続している。

まず、初級レベルでは、簡単な挨拶→単文レベルの質疑応答→身近な話題について短い会話が続けられる、中級レベルでは、簡単な日本語を使って意見を述べ合う→身近なテーマでのデ

ィスカッション→やや社会文化的なテーマでのディスカッション⇔インタビューへと続く。上級レベルでは、時事性・専門性のあるテーマでのディスカッション、場面・相手との関係を配慮した流暢な会話のやりとり→どんな場面や議論でも流暢に続けることができる、と続く。また、機能会話については、中級で簡単な依頼会話ができる、上級で相手に応じて、交渉を含めた依頼・詫び・アポイントメントをとることができる、と続く。他には、中級後半で敬体と常体の会話を区別できる、上級で調査研究のためのインタビューができるなどが挙げられる。

4 アカデミック日本語教育における対話タスク

「対話タスク」は口頭表現【対話】を具現化したもので、次のような機能等がみられる。

4.1 対話タスクの機能

- 1) 挨拶や定型表現により、人間関係を構築する
- 2) 知りたい情報を相手から得る
- 3) 相手に行動依頼や要求、受諾、拒否、確認などを行う
- 4) 相手に応じて、スピーチレベルを操作する
- 5) 細かいニュアンスを汲み取って、会話を続ける

4.2 ジャンル

会話、シナリオドラマ、質疑応答、ロールプレイ、インタビュー、ディスカッション、ディベートなどである。

4.3 効果

- 1) 自己と他者、自文化と他文化を認識し、比較対照する⇒自文化・異文化理解
- 2) 現実社会またはそれに近い状況場面での日本語の運用練習⇒コミュニケーション能力の向上

4.4 タスクの階層性と反復性

- 1) 形式・テーマなど、単純から複雑へ
- 2) 身近なことから社会文化的・専門的な内容へ
- 3) 文法や語彙と同様、タスクも繰り返すことが重要（小山 2008:73）

5 今後の課題

今後は、can-do リスト 2014 試用版の記述文がレベルを識別し、当該能力を反映した内容になっているかどうかといった妥当性の検証を進めていく。また、対話タスクの効果を実証する研究も必要であろう。

本研究は、科学研究費補助金(B)26284070（平成 26～28 年度）研究代表者：藤森弘子「アカデミック日本語能力到達基準の策定とその妥当性の検証」の助成を受けている。

【参考文献】

- 小山悟（2008）「第二言語習得研究の成果を生かした教材開発ー日本語の初級テキストを考える」『第二言語としての日本語の習得研究』第 11 号 第二言語習得研究会 62-80
- 鈴木美加・中村彰・藤森弘子（2010）「アカデミックな日本語運用能力を高めるために一中～上級クラスの実践から見えてきたことー」『ヨーロッパ日本語教育』15 号 197-204
- 藤森弘子他（2011）「全学日本語プログラムの取組と課題ーアカデミック・ジャパニーズ能力向上の観点からー」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』37 号 119-134



ヨーロッパ日本語教師会（公益社団法人）

Association of Japanese Language Teachers
in Europe (AJE) e.V.

本会はヨーロッパ各国において日本語を第一言語としない者に対する日本語教育の振興とヨーロッパと日本の相互理解を深めることを目的とする。そのために欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力を図るべくネットワークを確立、ヨーロッパにおける日本語教育の発展のために努力する。

主な活動内容

- ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立
- ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの開催
- 日本国内及びヨーロッパ外の日本語教育関係機関とのネットワーク形成
- ヨーロッパの日本語教育事情に関する資料・情報などの収集、整理及び提供
- ヨーロッパにおける各種研修会への協力
- ニュースレター、その他の刊行物の発行

会 員

個人会員 この会の目的に賛同する個人
賛助会員 この会の目的を支援する個人または法人

会 費 <会計年度：1月1日～12月31日>（単位：ユーロ）

入会金（個人会員）	€ 20
年会費（個人会員）	ヨーロッパ内：€ 40
	ヨーロッパ外：€ 60
（賛助会員）	€ 500

入会申し込み ホームページ：<http://www.eaje.eu/> 参照

問い合わせ

Dr. Marcella Maria MARIOTTI e-mail: mariotti@unive.it
Department of Asian and North African Studies
Ca' Foscari University of Venice
Dorsoduro 3462 - 30123 Venezia
Italy



Association des Enseignants de Japonais en France
フランス日本語教師会

フランス日本語教師会

Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF)

本会はフランスにおける日本語教育の振興を通して、フランスと日本との相互理解を深め、文化交流に寄与することを目的とする。またフランスにおける日本語教育の現状を正しく把握し、情報交換や教師間の相互協力を可能にするべく、ネットワークを確立する。

主な活動内容

- ・ フランスの日本語教育の現状を把握すべく資料・情報などの収集、整理及び提供
- ・ フランスにおける日本語教師間のネットワークの確立
- ・ 日本語教育及び日本文化シンポジウム・勉強会・研修会の開催
- ・ 日本国内及び海外の日本語教育の公的機関、諸団体との連絡の緊密化、日本語教育の振興活動・イベントへの協力参加
- ・ 共同企画・共同開発
 - －既存教材の調査・分析及び教材開発
 - －フランス日本語教育事情に関する報告書、論文集及びニュースレターなどの定期刊行物発行
- ・ ヨーロッパ各地の日本語教師会との交流

会費

－本会の目的に賛同する個人、法人

入会金

個人会員 : 15

学生会員 (26 歳未満) : 10

法人会員 : 150

年会費

一般会員 : 30 ユーロ / 欧州外 35

学生会員 (26 歳未満) : 14€ / 欧州外 19

法人会員 : 310€ / 欧州外 360

－本会の事業を援助する個人、法人

年会費

賛助会員 : 75

入会申し込み ホームページ <http://aejf.asso.fr> 参照

問い合わせ

Nozomi TAKAHASHI
UFR Langues et Civilisations, Section de Japonais
Université Bordeaux Montaigne
Domaine universitaire F 33607 Pessac Cedex
France
E-mail : bureau@aejf.asso.fr

「報告・発表論文集」編集・校正協力者（五十音順）

【編集・校正】

高橋希実（ボルドーモンテーニュ大学 フランス）

田所希佳子（ボルドーモンテーニュ大学 フランス）

【協力】

岩崎典子（ロンドン大学 SOAS イギリス）

Alessandro MANTELLI (Ca' Foscari University of Venice, イタリア)

Marcella MARIOTTI (Ca' Foscari University of Venice, イタリア)

編集者後記

2015 年 8 月にボルドーモンテーニュ大学で行なわれた第 19 回日本語教育シンポジウムの報告・発表論文集が無事完成いたしました。今年度よりヨーロッパ日本語教師会ウェブサイトのための掲載となりましたが、例年より掲載時期が遅れてしまったなか、皆様のご理解とご協力のおかげでここまで仕上げることができました。ここに改めて心よりお礼を申し上げます。

シンポジウムの企画から論集発行まで約 2 年間、大規模な会の企画ということで、悩みながら手探りで進む毎日でしたが、ヨーロッパ日本語教師会の役員の皆様ならびに会員の皆様、フランス日本語教師会の皆様のご指導のもと、ボルドー大学の同僚や学生たちと一丸となって活動ができたことは大変いい経験でした。

ボルドー大会は「日本語教育における対話について考える」というテーマのもと、対話について様々な視点から参加者全員が考え、討論し、協働する熱気に満ちたダイナミックな 3 日間でした。この 3 日間の講師の先生方のご講演、ワークショップ、会員の皆様の発表をここにお届けします。この報告書がヨーロッパのみならず世界各地の日本語教育のこれからの発展に少しでも寄与できることを実行委員一同願っております。

第 19 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム実行委員会
編集責任者 高橋希実

この報告・発表論文集の発表論文および要旨の文責は執筆者に帰します。
なお、レイアウト等は紙面の都合により編集した部分があります。

ヨーロッパ日本語教育 20 (Yōroppa Nihongo Kyōiku)

Japanese Language Education in Europe 20

2015 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

ISSN 1745-7165

編集 ボルドー・シンポジウム実行委員会
(Association des Enseignants de Japonais en France, AEJF)
The Organising Committee of the 19th Symposium in Bordeaux
c/o Nozomi TAKAHASHI
UFR Langues et Civilisations, Section de Japonais
Université Bordeaux Montaigne
Domaine universitaire F 33607 Pessac Cedex
FRANCE

発行 ヨーロッパ日本語教師会
The Association of Japanese Teachers in Europe. e.V. (AJE)
Homberger Str.16
47441 Moers
GERMANY

発行日 2016 年 6 月 30 日

© 2016 The Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V.
